

MASTEROPPGAVE

Friluftsliv – en læringsarena for utvikling av sosial kompetanse?

Outdoor life – a learning arena for development of social competence?

Eirik Husebye Sannæs

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, institutt for idrett, kosthold og naturfag

MFAKS514

Veileder: Hege Randi Eriksen

Innleveringsdato: 16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Førord

Denne masteren er levert ved Høgskulen på Vestlandet i studieprogrammet Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø, våren 2022. Produktet innebærer en lang, utfordrende, men og en lærerik prosess. Det har vært interessant å forske på friluftsliv og snu opp ned på mitt perspektiv som fremtidig kroppsøvingslærer og friluftsliventusiast, og se hvilke refleksjoner et utvalg elever fra videregående skole har om friluftsliv som læringsarena for utvikling av sosial kompetanse. Jeg har tilegnet meg kunnskap og mottatt erfaringer som kan være formålstjenlig å videreføre til læreryrket, og som forhåpentligvis kan være interessant for andre også.

Jeg vil takke min ivrige, motiverende, ærlige og støttende veileder Hege Randi Eriksen, for gode samtaler og tilbakemeldinger. Jeg vil og takke Torbjørn Lundhaug som gav meg flere gode ideer om hvilke metoder som var egnet for prosjektet mitt. Takk til alle medstudenter på studieprogrammet Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø, og spesielt de studentene som har hatt samme veileder. Deres tilbakemeldinger og tanker på «fast tirsdagsmøte» har vært til stor hjelp.

Jeg vil takke elevene som deltok i prosjektet og lærere ved skolen som tillot aksjonen å finne sted. Tusen takk for at jeg fikk lov å bli med på overnattingstur og elevenes undervisningsopplegg, og takk for at jeg fikk låne klasserom ved skolen for å gjennomføre fokusgruppeintervjuene.

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen

Mai 2022, Eirik Husebye Sannæs

Sammendrag

Skolen er en arena som legger til rette for at elever opplever norsk natur og friluftslivs mange læringsaktiviteter. Forskning viser at det mangler kunnskap om elevenes tanker og meninger om friluftsliv i skolen. Flere studier påpeker at elever erfarer friluftsliv som en sosial arena, men studiene viser få perspektiver i hvilke situasjoner og handlinger elevene lærer og utvikler sin sosiale læring. Ved hjelp av observasjoner fra en tre-dagers overnattingstur og fokusgruppeintervjuer av elevene, har jeg satt søkelys på hva et utvalg elever fra videregående skole reflekterer om friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse. Følgende problemstilling ble formulert for prosjektet:

Hvilke refleksjoner har et utvalg elever på videregående skole om bruk av friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse?

Høsten 2021 ble det gjennomført en tre-dagers overnattingstur med en klasse fra videregående skole. På overnattingsturen ble det gjort observasjoner av elevenes oppstart hver dag, gå- etappene, læringsaktivitetene og i base-camp. Observasjonene ble benyttet for å underbygge informantene sine refleksjoner under fokusgruppeintervjuene. I etterkant av overnattingsturen ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer med elevene som deltok på overnattingsturen. Det ble gjort fire fokusgruppeintervjuer, der antall elever varierte mellom 4 og 7 informanter. Til sammen deltok 21 elever på fokusgruppeintervjuene, 12 jenter og 9 gutter.

Fokusgruppeintervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide som bestod av fire deler, 1) elevenes erfaringer i friluftsliv, 2) læring i friluftsliv, 3) sosial kompetanse og friluftsliv og 4) annet. Målet med fokusgruppeintervjuene var at elevene skulle styre samtalen, mens jeg ledet dem inn på temaer jeg søkte informasjon om. Ved hjelp av analysemetoden; systematisk tekstkondensering, fant jeg aktuelle funn i fokusgruppeintervjuene for å besvare problemstillingen.

Funnene viser at friluftsliv kan være en læringsarena for at elevene utvikler sin sosiale kompetanse. Elevene trakk frem at nye læringsaktiviteter og arenaer, naturens kontekster, fremragende opplevelser, muligheter for mestringsfølelse, flere løsninger på arbeidsoppgavene, risikofylte arenaer, ulikt forutsetninger for friluftsliv og atmosfæren på tur, er sentrale faktorer i friluftsliv som kan bidra til å utvikle sosiale ferdigheter, og som gjør friluftsliv til en aktuell læringsarena for utvikling av sosial kompetanse.

Funnene viser også at friluftsliv innebærer utfordringer som må håndteres for at elever får utbytte av undervisningen. Elevene trekker frem at i friluftsliv kan det bli for mye sosialt og at elever av og til blir tvunget til å delta i sosiale aktiviteter. I tillegg mener enkelte av elevene at forutsetninger for friluftsliv, spesielt mangel på utstyr, kan sette begrensninger for undervisning og læring i friluftsliv.

Nøkkelord: Friluftsliv, sosial kompetanse, refleksjoner, elever, videregående skole

Abstract

The school is an arena that facilitates that students experience Norwegian nature and outdoor life's many learning activities. Research shows that there is a lack of knowledge about student's thoughts and opinions about outdoor education in school. Several studies point out that students experience outdoor life as a social arena, but the studies show few perspectives in which situation and actions the students learn and develop their social learning. Using observations from a three-day overnight trip and focus group interviews of the students, I have put the spotlight on what a selection of students from upper secondary school reflects on outdoor life as a learning arena for developing social competence. The following problem was formulated for the project:

What reflections do a selection of students in upper secondary school have on the use of outdoor life as a learning arena for developing social competence?

In the autumn of 2021, a three-day overnight trip was completed with a class from upper secondary school. During the overnight trip, observations was made of the students' start-up every day, the walking stages, the learning activities and in the base-camp. The observations were used to support the informants' reflections during the focus group interview. Following the overnight trip, focus group interview were conducted with the students who participated in the overnight trip. Four focus group interviews were conducted, where the number of students varied between 4 and 7 informants. A total of 21 students participated in the focus group interviews, 12 girls and 9 boys. The focus group interviews were based on an interview guide which consisted of four parts, 1) the students' experiences in outdoor life, 2) learning in outdoor life, 3) social competence and outdoor life and 4), other things. The aim of the focus group interviews was for the students to guide the conversation, while I guided them into topics, I was looking for information about. Using the analysis method; systematic text condensation, I found current results in the focus group interviews to answer my problem.

The results shows that outdoor life can be a learning arena for students to develop their social competence. The students point out that new learning activities and arena, nature contexts, outstanding experiences, opportunities for mastery, several solutions to the work tasks, risky arenas, different prerequisites for outdoor life and the atmosphere on trips, are key factors in

outdoor life that can contribute to developing social skills and make outdoor life a relevant learning arena for the development of social competence.

The results also show that outdoor life involves challenges that must be addressed for students for benefit from the teaching. The students point out that in outdoor life there can be too much social and that the students are sometimes forced to participate in social gatherings. In addition, some of the students believe that prerequisites for outdoor life, especially lack of equipment, can set limits for teaching and learning in outdoor life.

Keywords: Outdoor life, social competence, reflections, students, upper secondary school

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	1
2.0 Tidligere forskning	2
2.1 Friluftslivets historie	2
2.2 Friluftsliv i skolen	3
2.2.1 Læring i friluftsliv.....	4
2.2.2 Uteskole.....	5
2.3 Elevers refleksjoner om friluftsliv i skolen	6
2.4 Friluftsliv og sosial kompetanse.....	7
3.0 Teoretisk rammeverk	11
3.1 Social Skills Improvement System	11
3.2 Sosiokulturell læringsteori	14
4.0 Problemområde	17
4.1 Problemsstilling.....	17
5.0 Metode	18
5.1 Forskningsdesign.....	18
5.2 Utvalg	18
5.2.1 Rekruttering.....	19
5.2.2 Informantene	19
5.3 Overnattingstur.....	20
5.4 Datakilder og datainnsamling.....	20
5.4.1 Observasjon som metode.....	21
5.4.2 Observasjonsguide	21
5.4.3 Fokusgruppeintervju	22
5.5 Intervjuundersøkelsens syv stadier.....	23
5.5.1 Tematisering av intervju.....	23

5.5.2 Intervjuguide	23
5.5.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju	24
5.5.4 Transkribering.....	25
5.5.5 Analyse av datamaterialet	25
5.5.6 Verifisering av forskningsprosjektet – reliabilitet og validitet.....	27
5.5.7 Min for forståelse	28
5.5.8 Overførbarhet.....	28
5.5.9 Etikk.....	29
6.0 Resultater	31
6.1 Funn fra observasjon	31
6.1.1 Oppstart på etappene	31
6.1.2 Gå-etappene	32
6.1.3 Læringsaktivitetene	34
6.1.4 Opphold i base-camp	36
6.2 Funn fra fokusgruppeintervju.....	37
6.2.1 Friluftsliv og samarbeid.....	37
6.2.2 Friluftsliv og selvhevdelse.....	39
6.2.3 Friluftsliv og empati.....	41
6.2.4 Friluftsliv og ansvarlighet.....	42
6.2.5 Friluftsliv og selvkontroll.....	43
6.2.6 Friluftsliv og kommunikasjon.....	44
6.2.7 Friluftsliv og engasjement.....	45
7.0 Diskusjon	46
7.1 På hvilke måter fremmer friluftsliv sosiale ferdigheter for utvikling av sosial kompetanse?.....	47
7.2 Utfordringer med friluftsliv og utvikling av sosial kompetanse	57
8.0 Konklusjon.....	59
9.0 Litteraturliste.....	60
10.0 Vedlegg	65

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema	66
Vedlegg 2 - Observasjonsguide	69
Vedlegg 3 - Intervjuguide	70
Vedlegg 4 - Godkjenning av NSD	71

Figurer:

Figur 1: Mediering ved hjelp av (X) mellom stimulering og handling (Vygotsky, 1978).....15

Figur 2: Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2020).....16

1.0 Introduksjon

Livet i friluft er en sentral del av norsk nasjonal identitet og norsk kulturarv. Friluftsliv har dokumentert helsepåvirkning og kan være utslagsgivende for livskvaliteten til befolkningen (Loland, 2013). Det kan praktiseres av alle, uansett bosted og bortimot uavhengig av fysiske forutsetninger, bevegelighet og kompetanse identitet (Meld. St. 18 (2015-2016)). I tillegg er friluftsliv for mange en viktig del av deres personlige identitet (Loland, 2013). Friluftsliv innebærer også gode kvaliteter knyttet til skole og opplæring (Leirhaug et al., 2020). Samarbeid, mestringsfølelse, naturopplevelser, samhold og økt elevmedvirkning er ofte reflektert som erfaringer friluftsliv skaper (Leirhaug et al., 2020; Abelsen & Leirhaug, 2017). I følge en norsk kartleggingsstudie presiseres det at friluftsliv og naturen som læringsarena i kroppsøving, praktiseres i liten grad og at elever ønsker mer undervisning i friluftsliv (Moen et al., 2018).

Artikkelen «Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole – en gjennomgang av empiriske studier 1974 – 2014» av Abelsen og Leirhaug (2017) er en kunnskapsoversikt av empiriske studier om elevers erfaringer med friluftsliv i skolen. Funnene viser at skolen er viktig for å sikre et trygt friluftsliv og at det er ulike pedagogiske grep som kan brukes i friluftslivundervisning (Abelsen & Leirhaug, 2017). De fant imidlertid at det er få studier som undersøker elevperspektivet (Abelsen & Leirhaug, 2017). Resultatet viser at det er mangel på kunnskap om friluftsliv i skolen som sosialiseringarena og at studiene som har blitt gjennomført, viser få perspektiver på elevers forståelse av friluftsliv som en sosial kontekst (Abelsen & Leirhaug, 2017). Kunnskapshullet vekker en interesse i å nettopp utforske hvilke tanker og meninger elever har om undervisning i friluftsliv. Målet med denne oppgaven er å presentere hva et utvalg elever fra videregående skole reflekterer om bruk av friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse.

2.0 Tidligere forskning

2.1 Friluftslivets historie

Friluftsliv har blitt praktisert av mennesker langt tilbake i tid (Breivik, 1978). Friluftsliv defineres som opphold i ulike naturområder og turer i områder, der naturopplevelsen er hovedmålet med aktiviteten (Loland, 2013). Regjeringen har blant annet satt som mål at friluftsliv skal være en faktor som bidrar til høyere livskvalitet og bedre helse (Meld. St. 18, (2015-2016). Skolen er en arena som legger til rette for friluftsliv og som tydeliggjør regjeringens mål (Abelsen et al., 2019). Nordmenns forhold til friluftsliv, natur og norsk folkekultur økte betraktelig fra midten av 1800-tallet, da Norge var i en prosess med å etablere en norsk nasjonal identitet. Spesielt fikk nordmenn et godt øye til folkekulturen i fjelltrakter, som også senere ble kategorisert som typisk norsk (se Tordsson, 2014). Da Den Norske Turistforeningen (DNT) ble etablert i 1868, medførte det en stor spredning av friluftsliv som en bred og folkelig aktivitet (Loland, 2013). Utover på 1900-tallet fikk nordmenn mer fritid, som følge av lovfestet ferie i arbeidslivet. Det medførte at innbyggerne fikk mer tid til å dra på turer og utforske det norske landskapet (Loland, 2013). Den norske naturen ble for flere en arena for avkobling, naturopplevelser og fysisk aktivitet (Loland, 2013).

Friluftslivets historie har satt sine spor i dagens norske friluftsliv. Norge består av mye spennende natur, en gode som er tilgjengelig for de fleste (se Tordsson, 2014). Aktiviteter som friluftsliv rommer, blir som mye annet, påvirket av hvordan samfunnet og den kulturelle konteksten utvikler seg (se Tordsson, 2014) En av konsekvensene er at friluftsliv innebærer mer søkelys på individualisering og spesialisering. Mangfoldet av aktiviteter er blitt større og det kreves mer spesialisert utstyr (Loland, 2013). På motsatt side blir å gå på tur fortsatt sett på som den vanligste friluftsliv aktiviteten i alle aldersgrupper som alle kan gjennomføre, enten om turen er kort eller lang, på vei eller sti (Statistisk sentralbyrå (SSB), 2021).

2.2 Friluftsliv i skolen

Friluftsliv har lenge hatt en sentral plass i skolen og vært et essensielt emne i kroppsøvningsfaget. Allerede under Normalplanen av 1939 (N39), ble begrepet friluftsliv tatt i bruk i læreplanen, men det var først under Mønsterplanen av 1974 (M74) at friluftsliv for alvor fikk en betydelig posisjon i skolens læreplan (Abelsen et al., 2019). Friluftsliv ble under M-74 presentert som et tverrfaglig arbeidsrom og var et eget sammensatt læringsområde (se Hasletad, 2002). Mønsterplanen av 1987 (M87) fokuserte på mye av det samme som M-74, men vektla i større grad miljøperspektivet og innbyggernes forvalteransvar ovenfor naturen (Abelsen et al., 2019). Først under Reform 94 ble friluftsliv kategorisert som et eget hovedområde i kroppsøving i videregående skole. Haslestad understreker at planene i friluftsliv gikk fra å være vage formuleringer, til å bli klare føringer (sitert i Abelsen et al, 2019). Læreplanverket L-97 videreførte friluftslivsfaget, da naturen også ble en relevant undervisningsarena for småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet (Abelsen et al, 2019). I denne perioden ble også uteskole formet som et aktuelt pedagogisk begrep og brukt mye for å tilby elevene mer fysisk aktivitet i skolen (se Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Under LK06 hadde friluftsliv fortsatt en sentral posisjon i kroppsøving og flere av kompetansemålene innebar friluftsliv eller naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2015). Naturferdsel og friluftsliv ble et felles danningsemne på tvers av fag og i tillegg presentert som et eget læringsfelt i kroppsøving (Abelsen & Leirhaug, 2017). Målet med undervisningen og opplæringen i friluftsliv var å etablere en felles dannelse og identitetsskapning i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I fagfornyelsen og den nye læreplanen i kroppsøving LK20, presenteres friluftsliv fortsatt som et vesentlig emne i faget. Et av kjerneelementene i faget er uteaktiviteter og naturferdsel, som tar utgangspunkt i at elevene skal erfare ulike kulturer innenfor friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Flere kompetansemål på alle trinn i skolen tar i bruk friluftsliv og tilbyr ulike aktiviteter og bevegelsesaktiviteter som skal forsterke interessen for friluftsliv. Blant annet tilbyr ungdoms- og videregående skoler forskjellige overnattingsturer (Abelsen et al., 2019). I den overordnede delen i LK20 finner vi overskriften «respekt for naturen og miljøbevissthet». Et av hovedpunktene er at elevene skal erfare naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Dahl har gjennomført en studie om ulykke og sikkerhet i friluftsliv, der det ble kartlagt ulykker og årsaksforhold i friluftslivundervisningen (Dahl, 2021). I hennes forskning ble det rapportert at økt ferdsel og undervisning i naturen kan medføre flere ulykker eller nesten ulykker, der også redningsaksjoner har vært en nødvendighet (Dahl, 2021). Ifølge spørreundersøkelse av friluftslivslærere og fokusgruppeintervju av seks lærergrupper, innebærer ulykker i friluftsliv alt i fra et vridd kne etter et fall med tung sekk, til fullstendig fysisk eller mental utmattelse (Dahl, 2021). Dahl understreker at lærere mangler kunnskap om lovpålagt helse, miljø og sikkerhet (HMS), til risikovurdering og planleggingsrutiner, en fundamental kunnskap for å klare å ta høyde for farer, riktig håndtering av elever og nødvendig utstyr (Dahl, 2021). Dahl hevder et sentralt grep for å unngå ulykker vil være å konkretisere læreplanen, der det tydeliggjøres at lærere bør prioritere turer i mindre krevende årstider og terreng. I tillegg blir det spesifisert at friluftsliv bør ha en forsterket posisjon i lærerutdanningen, som både inneholder grundig turanalyse og opplæring i å ferdes ute i ulike årstider (Dahl, 2021).

«Folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling» er tre tverrfaglig tema som kommer til uttrykk i den overordnede delen i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Friluftsliv som læringsarena har store potensialer til å oppfylle læring i alle de tre tverrfaglige temaene, noe tidligere studier understreker (Abelsen et al., 2019). «Folkehelse og livsmestring» tar utgangspunkt i å gi elevene ferdigheter som driver frem god psykisk og fysisk helse, og et grunnlag for å ta ansvarlige livsvalg. «Demokrati og medborgerskap» handler om å gi elevene kompetanser om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, mens «bærekraftig utvikling» legger opp til at elevene kan erkjenne fundamentale dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.2.1 Læring i friluftsliv

I samsvar med lokale praksiser og nasjonale ideer, assosieres friluftsliv i skolen til begreper som utelek, skilek, uteskole, turer og sosialt samvær (Borgen et al., 2015). Videre blir det understreket at friluftslivfaglig kompetanse kan bidra til å utvikle kompetanser som står i kontrast til dagens samfunn med mye stillesitting og digitalisert lek innendørs (Borgen et al., 2015).

Kroppslige og sanselige erfaringer som å aktivisere seg i ulike terreng, kjenne lukter og smaker fra naturen, og oppleve snø, kulde, vind, vann og sol utvikler en kompetansekontekst av eksistensiell karakter, som ikke kan erstattes virtuelt (Borgen et al., 2015). Undervisning i friluftsliv åpner for at elever utvikler kroppslig og motorisk kompetanse og tilbyr taktile elementer og fleksible ressurser for å eksperimentere og oppdage praktisk læring i det virkelige liv (Waite, 2011).

Friluftsliv skaper rom for helhetlig læring, handlingskompetanse, personlig modning, sosial utvikling, psykisk balanse, glede og styrking av selvbilde (Tordsson, 2010). Friluftsliv kan også bidra til å redusere stress og gi fordeler med hensyn til konsentrasjon og motivasjon for læring (Fiskum & Jacobsen, 2012). Læring utendørs kan brukes i alle formater for å støtte elevens personlige, sosiale og emosjonelle utvikling. Dette kan være gjennom gruppearbeid, teambygging og utvikling av sosiale og kommunikasjonsevner (Harris, 2018). Læring utendørs kan også ha effekt på å øke elevens fysiske aktivitetsnivå (Harris, 2018). «Outdoor learning environments are less structured and formal than classroom environments, allowing more physical mobility» (Harris, 2018, s. 224). Zink og Borrowers definerer «Outdoor learning» med det som er utenfor veggene til innendørs (sitert i Harris, 2018).

Utendørsarenaen tilbyr en større frihet til å være fantasifull og nyskapende, og frigjør elever fra normer og forventinger som befinner seg mer av i klasserommet (Fiskum & Jacobsen, 2012).

2.2.2 Uteskole

Undervisning utenfor klasserommet har vært gjennomført for å gi elevene praktiske erfaringer med mulighetene og ressursene i skolens nærområder. I økende grad har det blitt assosiert med begrepet uteskole (Jordet, 2010). Uteskole skiller seg fra friluftslivundervisning ved at undervisningsmetoden ikke kun handler om å være ute i friluft, men å også ta i bruk lokalsamfunnet og nærmiljøet i opplæringen. Det betyr at undervisning på museum, arbeidsplasser og kirkegårder kan kategoriseres som uteskole (Jordet, 2010).

Læreres erfaringer med bruk av uteskole i undervisning trekker ofte frem uteskole som en læringsarena, der elevene kan utvikle sin sosiale kompetanse (Jordet, 2010).

Kommunikasjons- og interaksjonsprosesser har en sterk plass i uteskole og baserer seg på at elevene samhandler i grupper med praktiske, utforskende og skapende oppgaver. Aktivitetene

pålegger ofte at de kommuniserer og samarbeider med hverandre (Jordet, 2010). Uteskole kan ha betydning for elevers utvikling av kognitive evner og herved akademisk læring ved å tilby naturgitte læringskontekster som kan bearbeide hukommelse og konseptuell forståelse (Otte, et al., 2019). I undersøkelsen til Scott et al. (2015) deltok 41 lærere som presiserte at utstyrsmangler, kostnader, bekymring rundt risiko og omgivelser utendørs, er ofte utfordringer når man skal gjennomføre uteskole.

2.3 Elevers refleksjoner om friluftsliv i skolen

I Abelsen og Leirhaug (2017) systematiske litteraturgjennomgang av empiriske studier rundt friluftsliv i skolen mellom 1974 og 2014, konkluderte de med at det var et mangelfullt forskningsgrunnlag på elevperspektivet. I litteraturgjennomgangen inkluderte de 54 studier, av disse tok 24 utgangspunkt i elevperspektivet, og kun to studier omhandlet elevperspektivet på videregående skole. Abelsen og Leirhaug (2017) mener at forskning på friluftsliv fra elevperspektivet er bemerkelsesverdig fraværende fra etablerte forskere, og understreker poenget med å argumentere at 18 av de 24 studiene er kun publisert som master- og hovedfagsoppgaver.

I en nasjonal kartleggingsstudie, der formålet var å undersøke elevers erfaringer og opplevelser knyttet til kroppsøvningsfaget, ble det rapportert at nærmere 60% av elevene erfarte «av og til» eller «aldri» friluftsliv i undervisningen. Det tyder på at friluftsliv har hatt en mindre viktig posisjon i kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018). Videre i kartleggingstudien ble elevene spurt om hva de lærer i kroppsøving, der nærmere 50% av elevene var litt eller helt uenig at de lærte å være ute i naturen. Samtidig var også undervisning i friluftsliv et emne elevene savnet og en arena elevene ønsket å praktisere i større grad (Moen et al., 2018). Flere lærere understreker at elever generelt har blitt mindre erfarne og mindre drevne til å praktisere friluftsliv (Dahl, 2021). Lærerne poengterer at elever idag later til å være i dårligere fysisk form, ha lavere psykisk kapasitet og har mindre erfaringer med situasjoner man møter på tur (Dahl, 2021).

I New Zealand ble det gjennomført en kvalitativ undersøkelse av skoleelever i alderen 17 – 19 år, der hensikten var å utforske subjektive oppfatninger av «Outdoor education» som en læringserfaring (Davidson, 2001). «Outdoor education» beskrives gjerne i faglitteraturen som en undervisningsarena hvor man er opptatt av personlig og sosial utvikling av unge

mennesker på tvers av en rekke interesseområder (Wattchow & Brown, 2011). Områder som selvbevissthet, lagarbeid, beslutningstaking, miljøbevissthet, åndelig og estetisk bevissthet, relasjonsbygging, ansvarlighet, kommunikasjon og fysisk bevissthet er typiske eksempler som bidrar til personlig og sosial utvikling (Wattchow & Brown, 2011). Resultatet viste at frihet og anledning til å gjøre selvstendige valg, var utslagsgivende for at «Outdoor education» skulle vekke interesse hos elevene (Davidson, 2001).

2.4 Friluftsliv og sosial kompetanse

I 2020 ble artikkelen *Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmestring i vidaregående skule: kan 12 timar friluftsliv gjere ein skildnad?* publisert i Norsk Pedagogisk Tidsskrift (Leirhaug et al., 2020). Dette var et aksjonsforskningsprosjekt, der målet var å undersøke elevers erfaringer knyttet til et 12 timer langt undervisningsløp med friluftsliv i kroppsøvingsfaget (Leirhaug et al., 2020). Målet med prosjektet var å se nærmere på om 12 timer kunne utgjøre en forskjell, og om elevenes erfaringer kunne bli brukt som et utgangspunkt for å utvikle didaktikk om friluftsliv og skape endringer i en allerede formet praksis (Leirhaug et al., 2020). Resultatene i aksjonsforskningsprosjektet viste at 71% var positive til friluftsliv, 14% var negative og 15% var nøytrale. Å forme sosial kompetanse var blant annet et sentralt element elevene verdsatte (Leirhaug et al., 2020). Sosial kompetanse tar utgangspunkt i kunnskaper, ferdigheter og holdninger som brukes når noen kommuniserer med, blir kjent med eller samhandler med andre (Ogden, 2015). Videre presiserer Ogden (2015, s. 226) denne definisjonen:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap»

Elever understrekte at friluftsliv var en arena, der man i større grad lærte av hverandre eller om hverandre. Elevene mente settingen i friluftsliv var annerledes enn den ville vært i klasserommet eller i friminuttene, som bidro til at man ble kjent med medelever på andre måter (Leirhaug et al., 2020). Elevene beskrev friluftslivundervisningen som en avstressende læringsarena, der de kunne sette pris på friheten, stillheten og roen (Leirhaug et al., 2020). Naturopplevelser og gode erfaringer med det sosiale var momenter elevene satt igjen med

etter at prosjektet var ferdig (Leirhaug et al., 2020). Elevene mente at det sosiale i friluftsliv spilte en rolle for å kategorisere friluftsliv som en mestringsskapende arena, der enhver elev kunne erfare mestringfølelse på ulike friluftslivaktiviteter (Leirhaug et al., 2020).

Av nyere forskning, belyste Abelsen og Leirhaug (2022) bålets funksjon i friluftslivundervisning og fremmet blant annet elevenes tanker og meninger om bålundervisning. Å lage bål har en sentral posisjon i norsk friluftsliv, og er en aktivitet elever verdsetter i stor grad når de aktiviserer seg i naturen (Abelsen & Leirhaug, 2022). Elevene spesifiserte at bålet skapte en sosial setting og et samvær som ble oppfattet annerledes enn i andre situasjoner (Abelsen & Leirhaug, 2022). Bålundervisningen medførte at elevene åpnet seg i større grad, og gav uttrykk for at det var mindre utfordringer å kommunisere med medelever og lærere rundt et bål. Det skapte hygge, nærvær, samhandling og trivsel (Abelsen & Leirhaug, 2022). Elevene understrekte at selvstendigheten og anledningen til å lære av hverandre var sentrale deler av bålundervisningen og som de verdsatte i stor grad (Abelsen & Leirhaug, 2022).

Friluftsliv innebærer et bredt utvalg av aktiviteter og arenaer, der elever blant annet kan utforske sin sosiale kompetanse (Abelsen & Leirhaug, 2017). I undervisning ved elva og vannet, er kanopadling et eksempel som gir gode muligheter for å trene på samarbeid og kommunikasjon (Eikje et al., 2021). Elevene må padle i takt for å skape god fart og stabilitet, og de må bli enige om hvordan de skal komme seg i og ut av kanoen uten å havne i vannet (Eikje et al., 2021). I skole ved kysten, krever det at elevene følger reglene som blir sagt. Opphold i og ved vann stiller krav til at elevene opptrer underveis på en forsvarlig måte (Stenqvist & Øvrevik, 2021). Strandrydding er en kjent aktivitetsdag ved kysten. Her får elevene trent på å være ansvarlig ved å plukke opp og rydde søppelen de observerer (Stenqvist & Øvrevik, 2021). Det er ofte hensiktsmessig å arbeide i grupper i fjæra. Vanligvis har ikke skoler utstyr til alle, noe som tilsier at elevene må ta ansvar og behandle utstyr forsiktig. I tillegg må de arbeide som en gruppe og bli enige for å løse arbeidsoppgavene (Stenqvist & Øvrevik, 2021).

I skole ved skogen tilbyr undervisningen eventyrlig læring, læring som tar utgangspunkt i uventede og spontane læringsmuligheter (Lundhaug & Vigane, 2021). Ved hjelp av eventyrlig læring får elevene trent på å ta engasjement i form av å prøve ut nye aktiviteter og bruke forskjellige redskaper til problemløsningsoppgaver. I tillegg får elevene erfare å være selvkontrollerende. Skogen tilbyr ulike grader av utfordringsnivå på læringsaktivitetene, og

gir elevene muligheter til å vurdere selv hvilket nivå de vil prøve på (Lundhaug & Vigane, 2021). Å lage en base-camp er en fin læringsaktivitet i skogen og bidrar til at elevene lærer sosiale ferdigheter som å lytte til hverandre, komme med forslag, gi tilbakemeldinger og bli enige som et lag (Lundhaug & Vigane, 2021).

I skole ved fjellet, kreves det god planlegging for å opprettholde et sikkerhetsmessig og pedagogisk forankret undervisningsopplegg, samt gode naturopplevelser og læring for elevene (Enoksen & Krempig, 2021). I en planleggingsfase må elevene kommunisere og samhandle med hverandre og ta for seg ulike utfordringer som kan dukke opp underveis på turen. Friluftsliv i fjellet kan tilby nye og annerledes rammer, der elevene kan oppleve uventede reaksjoner og samspill som kan ha betydning for deres læring av blant annet sosial kompetanse (Enoksen & Krempig, 2021).

Ulike former for fysisk aktivitet har positiv effekt for helsen og flere studier har påvist fysiske, mentale og sosiale helsegevinster av å være i fysisk aktivitet (Ommundsen & Haugen, 2018). Friluftsliv og naturopplevelser skaper motivasjon og glede og er en viktig kilde til å være fysisk aktiv (Martinsen, 2018). Å oppleve planter og dyr, lukter, smaker, syns- og hørselsinntrykk i naturen, kan være faktorer som skaper en større interesse av å være i fysisk aktivitet (Martinsen, 2018). Å ha kontakt med naturen, har en restorativ betydning på mennesker og tidligere studier understreker at fysisk aktivitet i naturen kan ha en større betydning enn innendørs trening (Martinsen, 2018).

Friluftsliv i skolen kan bidra til at elevene opprettholder et sunt fysisk aktivitetsnivå (Harris, 2018). I tillegg kan undervisning utendørs være utslagsgivende for elevens utvikling av sosial kompetanse (Harris, 2018). Utendørs læring lar elever delta i mindre strukturert og formell læring, med større frihet til å samhandle med hverandre, og til å velge hvem de ønsker å arbeide med (Waite et al., 2011). I tillegg bidrar det til mer pro-sosial atferd, som kan ha gunstig innvirkning på sosial atferd og samhold i klasserommet (Waite et al., 2011). I Abelsen og Leirhaug (2017) sin systematiske gjennomgang av empiriske studier omkring friluftsliv, ble det presisert at elever erfarte den sosiale delen som en viktig del av friluftslivundervisningen. Innenfor rammen av de 24 studiene med søkelys på elevperspektivet, forteller elever på ulike skoletrinn at friluftsliv åpner opp for å lære kvaliteter som fremmer samhold, samarbeid og andre sider ved sosial kompetanse (Abelsen & Leirhaug, 2017).

Undervisning i friluftsliv innebærer naturlige elementer, læreplaninnhold og menneskelige ressurser, i et naturlig fritt, ubegrenset miljø, der kommunikasjonsferdigheter, sosialisering, autonomi og ansvar kan utvikles mer effektivt (Torkos & Egerau, 2020). I Romania i 2020, ble det undersøkt hvilken effekt friluftsliv hadde på elevers sosiale liv. Ved hjelp av spørreskjema fikk de datamaterialer om meninger, kunnskaper og erfaringer fra 88 lærere om begrepene «Outdoor education» og «Social education» (Torkos & Egerau, 2020). Resultatet la vekt på at friluftsliv er en viktig læringsarena i formell utdanning, for å utvikle elevers sosiale kompetanse. Undervisning utendørs legger opp til et bedre gruppesamhold og elever får i større grad utvikle selvfølelse, å vise respekt, selvdisiplin, ansvarlighet og det å ta vare på andre (Torkos & Egerau, 2020).

3.0 Teoretisk rammeverk

3.1 Social Skills Improvement System

Å erverve sosial kompetanse innebærer et samspill mellom hva en tenker, føler og hvordan en handler i ulike sosiale situasjoner, og kompetansen etablerer et grunnlag for vennskap, sentrale sosiale relasjoner i familier, på skolen og i fritiden (Ogden, 2015). De sosiale relasjonene spiller også en rolle for hvordan en blir oppfattet, i hvor stor grad man blir akseptert og i hvilken grad man forstår seg selv. Barn og unge som har et sosialt kompetent grunnlag, erfarer det enklere å få seg venner, virker tryggere på seg selv og framstår ofte med selvtillit (Ogden, 2015). I 1990 presenterte Gresham og Elliott programmet The Social Skills Rating System (SSRS), et program som tok utgangspunkt i å kartlegge barn og unge sine sosiale kompetanse og ferdigheter, og bruke resultatene til å gjennomføre ulike behandlingstiltak (Gresham & Elliott, 1990). I programmet ble fem sosiale ferdigheter introdusert, som Gresham og Elliott (1990) mener er sentrale ferdigheter man må mestre for å ha god sosial kompetanse. De fem ferdighetene er *samarbeid*, *selvhevdelse*, *empati*, *ansvarlighet* og *selvkontroll* (Gresham & Elliott, 1990). I 2008 ble programmet (SSRS) videreutviklet, og det blir nå kalt The Social Skills Improvement System (SSIS). I det videreutviklede programmet har ferdighetene *kommunikasjon* og *engasjement* blitt lagt til og bidratt til at man nå må mestre syv sosiale ferdigheter for å ha god sosial kompetanse (Gresham et al., 2011; Ogden, 2015).

Samarbeid tar utgangspunkt i å dele med andre, hjelpe andre, samtidig følge regler og beskjeder (Gresham & Elliott, 1990; Ogden, 2015). I undervisningen innebærer samarbeidsferdigheter å innfri forventningene til elevrollen, som å følge innleveringsfrister, holde orden på pulten og i skolesakene, og følge med i undervisningen (Ogden, 2015). Det er også et omtalt tema i skolen gjennom gruppe- og prosjektarbeid eller som læring gjennom samarbeid (Ogden, 2015). Å mestre samarbeidsferdigheter vil si å beherske det med både jevnaldrende og voksne. I tilfeller der man samarbeider med jevnaldrende, handler det ofte om et horisontalt samarbeid, hvor partnere er likeverdige. Der samarbeidet er med voksne, legger det mer vekt på ferdigheter som å følge regler og beskjeder hjemme og på skolen (Gresham & Elliott, 1990). Manglende samarbeidsferdigheter blir sett på som det vanligste problemet til at ulike konflikter kommer til uttrykk (Ogden, 2015).

Selvhevdelse legger vekt på å uttrykke meninger og behov, som et ønske om å få oppmerksomhet, forståelse eller respekt av andre (Gresham & Elliott, 1990). Det innebærer også å hevde egne rettigheter når disse blir utfordret av andre, helst på en balansert måte hvor man unngår å krenke andre (Ogden, 2015). Selvhevdende elever kan ofte mistolkes som provoserende og reagerer med sinne eller avvisning av andre elever, noe andre tenker kan være en årsak til at de mister venner eller blir avvist av andre (Ogden, 2015). Å være selvhevdende innebærer blant annet ferdigheter som å starte, endre eller avslutte samtaler, dele følelser og meninger med andre, foreta forespørsler, ta opp spørsmål og problemer, og uttrykke positive og negative følelser (Gresham & Elliott, 1990). Selvhevdelse kategoriseres i samtaleferdigheter og deltakerferdigheter (Gresham og Elliott, 1990). Samtaleferdigheter handler om å kunne presentere seg, starte samtale eller å snakke positivt om seg selv. Deltakerferdigheter tar utgangspunkt i vise sin interesse for å delta i aktiviteter, tilby hjelp til andre eller å inkludere andre med i aktiviteter (Ogden, 2015).

Empati dreier seg om å vise omtanke og respektere andres følelser og standpunkter, og innebærer en kognitiv og emosjonell del (Gresham & Elliott, 1990). Den kognitive delen tar utgangspunkt i å se ting fra andres synsvinkel, mens den emosjonelle delen legger vekt på å beherske å leve seg inn i andres situasjon (Ogden, 2015). Empati kommer til uttrykk blant annet gjennom positive tilbakemeldinger, vise takknemlighet og ha evner i aktiv lytting (Ogden, 2015).

Ansvarlighet legger vekt på å overholde familiens og samfunnets normer og regler, som innebærer blant annet å gå på skolen, følge avtaler og være til å stole på (Gresham & Elliott, 1990). Å vise ansvarlighet tar også utgangspunkt i å kommunisere med voksne og vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham & Elliott, 1990). Å vise ansvarlig atferd kan være å be voksne om tips og hjelp, gi beskjed om situasjoner til rette vedkommende eller å vise oppmerksomhet når noen snakker (Gresham & Elliott, 1990). Ved å gi barn og unge muligheter til å få organisere sin egen tid og bidra i planlegging av aktiviteter, kan det være faktorer til å utvikle ansvarlig atferd. En formodning for ansvarlighet er dermed tillit (Ogden, 2015). I skolen blir ansvarlighet assosiert med «ansvar for egen læring» og overlapper mest med selvregulering, som tar utgangspunkt i integrert kontroll av oppmerksomhet, emosjoner og handlinger (Ogden, 2015).

Selvkontroll handler om å regulere forholdet mellom følelser og atferd (Gresham & Elliott, 1990). Behovet for selvkontrollferdigheter kommer til uttrykk i tilfeller der man opplever frustrasjon og motgang, uenigheter eller konflikter (Ogden, 2015). En selvkontrollerende er bevisst på sine egne følelser i spente situasjoner og klarer å kontrollere følelsene når de utsettes for fristelser (Gresham & Elliott, 1990). Beherskning av konfliktløsning og sinnemestring, er blant annet sentrale deler av å mestre selvkontroll (Gresham & Elliott, 1990). I skolesammenheng forventes det at elever venter på tur, godtar flertallsbeslutninger og inngår kompromisser som å gi seg eller erkjenne sine egne feil. I ulike hendelser må elever kunne styre sin impulsivitet og tenke seg om før de handler (Ogden, 2015).

Kommunikasjon tar utgangspunkt i å mestre å ha korrekt toneleie, ha en høflighet og vente på tur, lytte til det som blir sagt og holde øyekontakt (Gresham et al., 2010). Det innebærer å oppfatte et samspill mellom det verbale og nonverbale, forholde seg til helheten og respondere på det vesentlige i forhold til hva den andre formidler (Eide & Eide, 2007). I skolen vil elevers ferdigheter i å lytte til lærere og medelever, ha øyekontakt og vente på tur, fortelle noe om deres kommunikasjonsferdigheter (Ogden, 2015). Det finnes atskillige løsninger for å lære kommunikasjonsferdigheter, men gruppearbeid og observasjon blir sett på som fundamentale kilder (Eide & Eide, 2007).

Engasjement innebærer å ta et sosialt initiativ, som å samhandle med andre, være deltakende, komme med forslag eller å invitere andre til å delta i aktiviteter (Gresham et al., 2010). En elev som tar engasjement, opplever ofte at det er enkelt å få seg venner, å være en del av et miljø og er positivt oppmerksomme i affærer med medelever (Ogden, 2015).

De sosiale ferdighetene fungerer som en indikator på sosial kompetanse og innebærer de sentrale gruppene av sosiale ferdigheter som barn og unge tar i bruk i samhandling med andre (Ogden, 2015). Et viktig poeng er at sosial kompetanse vektlegger en mestring av og avveining mellom de ulike sosiale ferdighetene (Ogden, 2015).

3.2 Sosiokulturell læringsteori

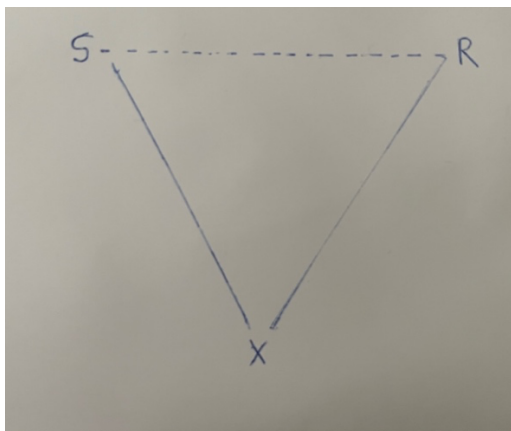
Ingen seriøs teori, kan se bort fra at det er et miljø, en situasjon og et selvstendig individ med sine biologiske disposisjoner som samspiller (Imsen, 2020). Person- og miljøegenskapene til et individ, fungerer i et kollektivt avhengighetsforhold og bidrar til å påvirke individets atferd (Imsen, 2020). I sosialpsykologien har en ønsket å virkeliggjøre dette, ettersom mennesker er sosiale vesener, og kan kun studeres i et fellesskap med andre og miljøet (Imsen, 2020). Sosialpsykologien innebærer dermed et kompromiss mellom «det ytre» og «det indre», der det er et samspill mellom individet og miljøet (Imsen, 2020). Vygotskys sosiokulturelle læringsteori har en sentral plass inn under det sosialpsykologiske perspektivet, der læringsteorien vektlegger betydningen av sosial samhandling og bruk av språk i lærings- og utviklingsprosessen (Imsen, 2020).

Røttene til sosiokulturell læringsteori, kan tilskrives arbeidene til Lev Vygotsky (1896-1924) (Imsen, 2020). Et sentralt poeng i Vygotskys tanker, er at all intellektuell utvikling og tenking tar utgangspunkt i sosial aktivitet (Vygotsky, 1978). Kommunikasjon og deltakelse i sosiale praksiser, er blant annet viktige faktorer som fremmer læring (Vygotsky, 1978). Den individuelle tenkningen hos et individ, er sosialt betinget og innebærer et resultat av sosialt samspill mellom individet og andre mennesker (Imsen, 2020). Utviklingen løper fra en tilstand, der individet gjennomfører handlinger sammen med andre, til en tilstand der individet gjennomfører handlinger alene (Imsen, 2020). Vygotsky tok i bruk ideen om redskap til å belyse hvordan vi tilegner oss kultur og generelle kunnskaper, i det hele tatt hvordan vi sosialiseres til mennesker (Imsen, 2020). Den intellektuelle utviklingen har utspring i språk som et sosialt fenomen, som understreker Vygotskys poeng om at språket er det viktigste redskapet (Vygotsky, 1978). Språket innebærer et sosialt språk til å kommunisere med, og en egosentrisk, indre tale som utgangspunkt for tanken (Vygotsky, 1978). Den første betydningsfulle illustrasjonen av koblingen mellom disse to språkfunksjonene, kommer til uttrykk når barn og unge finner ut at de ikke klarer å løse et problem selv (Vygotsky, 1978). Ved et utviklet språk, muliggjør barn og unge å appellere til seg selv, istedenfor til en voksen. Språket får dermed en intrapersonlig funksjon i tillegg til sin mellommenneskelige bruk (Vygotsky, 1978). Et eksempel er når barn og unge etablerer egne atferdsmetoder.

«When children develop a method of behavior for guiding themselves that they had previously been used in relation to another person, when they organize their own activities according to a social form of behavior, they succeed in applying a social attitude to themselves» (Vygotsky, 1978, s. 27)

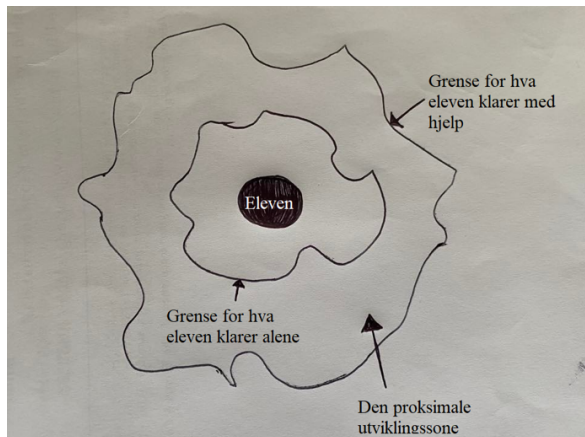
Språket og handlingen tar deler av samme situasjon, og etablerer en funksjon sammen (Imsen, 2020). Språket bidrar til å gjøre handlinger mer uavhengig av konkrete forhold, som gjør det mulig å finne på ting som ikke byr seg direkte fra situasjonen (Imsen, 2020).

Individet som et sosiokulturelt vesen handler om å erverve kulturelle redskaper, der redskapene medierer språklige tegn (Imsen, 2020). Mediering handler om at språklige tegn flettes inn i sammenhengen mellom stimulering og handling, (se figur 1) (Vygotsky, 1978). Nøye studier viser at mediering er grunnleggende for alle psykologiske prosesser, selv om det er mye mer sofistikerte former enn det som vises nedenfor (se figur 1) (Vygotsky, 1978). Bruken av tegn fører mennesket til en bestemt atferdsstruktur som bryter bort fra biologisk utvikling og skaper nye former for en kulturbasert psykologisk prosess (Vygotsky, 1978). Mediering innebærer alle former for støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er personer eller redskaper, og som muliggjør et større kognitivt potensial (Imsen, 2020). Miljøet og kulturen er betydningsfulle faktorer for den intellektuelle utviklingen, men i sosiokulturell læringsteori ligger det også innbakt at mennesket kan heve seg over den ytre omverdenen og omskape den (Imsen, 2020). Mediering gjennom språket kan være en faktor som hjelper mennesket til å kontrollere egne handlinger, som gjør språket til et viktig hjelpemiddel for den selvstendige tenkningen (Imsen, 2020).



Figur 1: Mediering ved hjelp av (X) mellom stimulering og handling. Modifisert etter (Vygotsky, 1978, s. 40).

Læring og utvikling er et resultat av samspill, nærmere bestemt et sosialt samspill (Vygotsky, 1978). For å belyse sammenhengen mellom læring og utvikling, ble den proksimale utviklingssonen introdusert (Vygotsky, 1978). Den proksimale utviklingssonen illustrerer et bilde over hva eleven kan klare alene, og hva eleven kan klare med hjelp, (se figur 2) (Imsen, 2020).



Figur 2: Den proksimale utviklingssonen. Modifisert etter (Imsen, 2020, s. 200).

I den innerste sirkelen, beskriver Vygotsky elevens kompetansegrunnlag og utviklingsnivået eleven er i stand til å klare selvstendig. Innenfor dette utviklingsnivået klarer eleven å finne løsninger selvstendig, men vil ha utfordringer med å lære noe nytt (Vygotsky, 1978). I forlengelse av utviklingsnivået, finner vi den proksimale utviklingssonen. Denne sonen blir definert som avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået, der eleven gjennomfører selvstendig problemløsning, og det mulige utviklingsnivået, der eleven gjennomfører problemløsning ved hjelp av en voksen eller i samarbeid med en jevnaldrende som kan mer (Vygotsky, 1978). Praktisk overført forteller det at eleven alene, kan lære et begrenset innhold, mens sammen med andre, har eleven et større potensial for læring (Imsen, 2020).

«The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state» (Vygotsky, 1978, s. 86). I tilfeller der eleven befinner seg i den proksimale utviklingssonen, vil eleven kunne følge med i og forstå et resonnement, men vil ha utfordringer med å kunne handle selvstendig. Dermed vil elever i den proksimale utviklingssonen være mottagelig for å tilegne seg ulike metoder å tenke og handle på (Imsen, 2020). Den pedagogiske utfordringen ligger i å praktisere utviklingssonen ved å stimulere eleven til å arbeide aktivt med andre, og gi hjelp og støtte på elevens vakkende vei mot å gjennomføre oppgaver selvstendig (Imsen, 2020).

4.0 Problemområde

Målet med prosjektet er å undersøke elevenes perspektiv om bruk av friluftsliv som læringsarena. Med utgangspunkt i tidligere forskning og teori, ønsker jeg å belyse et av områdene friluftsliv som læringsarena kan brukes til.

4.1 Problemsstilling

Hvilke refleksjoner har et utvalg elever på videregående skole om bruk av friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse?

5.0 Metode

Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i et utvalg elever fra videregående skole sine refleksjoner om bruk av friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse. Problemsstillingen etablerer grunnlaget for den empiriske undersøkelsen. Elevene sine sosiale læringsrefleksjoner, med utgangspunkt i deres deltakelse og aktiviteter i friluftsliv, kan betegnes som det empiriske hovedpunktet i prosjektet. I tillegg vil observasjoner fra en tre-dagers overnattingstur med de samme elevene, brukes som et middel for å underbygge elevenes refleksjoner. Metodefasen har gitt aktuell informasjon til problemsstillingen, samtidig vært en nødvendighet for å organisere og tolke datamaterialet (Tjora, 2021). I forskningsprosjektet blir det brukt en kvalitativ metode for å besvare problemsstillingen. En kvalitativ tilnærming åpnet opp for å innhente informasjon om informantenes egne tanker og meninger, samtidig gav det anledning til en dypere oppfatning av deres forståelse av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018).

5.1 Forskningsdesign

På grunnlag av at problemsstillingen tok utgangspunkt i elevers forståelser, beskrivelser og meninger, ble det naturlig å benytte et fenomenologisk hermeneutisk forskningsdesign (Postholm & Jacobsen, 2018). Fenomenologien i forskningsprosjektet bar preg av elevenes refleksjoner om friluftsliv som læringsarena og baserte seg på elevenes opplevelser og meninger om bruk av friluftsliv for å utvikle sosial kompetanse (Tjora, 2021). Den hermeneutiske tilnærmingen la vekt på å fortolke elevenes refleksjoner på et dypere grunnlag, med forhold om at elevene hadde ulike forutsetninger for friluftslivsfaget (Sæle & Hallås, 2020).

5.2 Utvalg

Elevene gikk på videregående skole og praktiserte friluftsliv i undervisningen. Utvalgsriteriet var at elevene var minst 16 år, med bakgrunn i at elevene selv kunne gi sitt samtykke til å delta i prosjektet. Det var også en nødvendighet å forske på en klasse som skulle gjennomføre en overnattingstur i løpet av høstmånedene.

5.2.1 Rekruttering

Et informasjonsskriv (se vedlegg 1) ble sendt på e-post til videregående skoler som praktiserte friluftsliv. Fire skoler som praktiserte friluftsliv ble kontaktet. To av skolen takket nei til å delta i forskningsprosjektet fordi covid-19 bidro til at skolene ikke ønsket at forskeren ble med på deres overnattingstur. Den tredje skolen besvarte aldri e-posten. En videregående skole i Vestland fylke viste interesse og stilte seg positive til å delta i forskningsprosjektet. Skolen er en kombinert videregående skole med ca. 1300 elever og tilbyr både yrkesfaglige utdanning og idrettsfaglige utdanning. Friluftsliv er et av emnene som blir praktisert på idrettsfag, både som undervisningsfag og valgfag. Høsten 2021 var det planlagt at VG2 på idrettsfag ved denne skolen skulle gjennomføre en overnattingstur. Før overnattingsturen, besøkte jeg skolen og presenterte meg for klassen. Jeg fikk utdype forskningsprosjektet, dele ut informasjonsskriv og samle inn samtykkeerklæring. Elevene fikk også mulighet til å stille spørsmål. Det bidro til å skape en større forståelse om bakgrunnen for forskningsprosjektet. Hensikten med å besøke klassen i forkant av overnattingsturen var å bli litt kjent med dem og forberede dem på at en forsker skulle være med dem ut i naturen (Fangen, 2010).

5.2.2 Informantene

Friluftsliv inngår som en viktig del av idrettsfag alle tre årene ved denne skolen, og elevene skal få erfare og arbeide i ulike friluftsliv-arenaer. Informantene til overnattingsturen bestod av 25 elever, 14 jenter og 11 gutter, som hadde ulikt erfaringsgrunnlag i friluftsliv. På overnattingsturen ble elevene delt inn i tre elever per gruppe. Noen elever hadde lang erfaring og kunnskaper i friluftsliv, mens andre hadde ikke noe erfaring. Elevenes tilgang på utstyr var også variert. Enkelte av elevene hadde alt utstyret som var nødvendig, mens andre elever manglet sentrale utstyr som varme klær, tusekk eller gode tursko. Elevene studerer på idrettsfag, med ønske om å kunne praktisere mer fysisk aktivitet i løpet av en skoledag.

I tilknytning til forskningsprosjektet, ble informantene i etterkant av overnattingsturen, fordelt i større grupper som ble utgangspunktet for gjennomføring av fokusgruppeintervjuene. Hensikten med fokusgruppeintervjuene var å oppsøke elevenes refleksjoner om bruk av friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse, med bakgrunn i å undersøke deres subjektive refleksjoner (Tjora, 2021). Inklusjonskriteriet for deltakelse på fokusgruppeintervjuet, var at elevene hadde deltatt på overnattingsturen. Det medførte at

elevene hadde et felles erfaringsgrunnlag å utveksle fra (Jacobsen, 2015). Et annet kriterium var også at elevene hadde gitt sitt samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Noen av elevene som var med på overnattingsturen var enten syke eller opptatte da fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres, noe som resulterte i at 21 informanter var deltakende under fokusgruppeintervjuene.

5.3 Overnattingstur

Overnattingsturen ble gjennomført i september 2021. Turen startet ved Arna stasjon og gikk over fjellene til Munkebotn i Sandviken. I løpet av turen skulle elevene få erfare å jobbe som et lag og gjennomføre ulike problemløsningsoppgaver. Elevene hadde som en del av overnattingsturen gjennomført en risikoanalyse, fordelt utstyr, pakket sekk og tildelt ansvarsoppgaver til hverandre, før avreise på turen. Hver gruppe bestod av tre elever, der gruppene underveis på etappene, løste ulike utfordringer. Av og til ble gruppene samlet til større grupper, for at elevene skulle erfare å samarbeide i ulike gruppestørrelser. Lærerne sitt ansvar på turen var å observere elevene og være en hjelpende hånd for dem. I denne sammenhengen fikk elevene oppleve åpne rammevilkår og de fikk selv bestemme hvordan de ville løse ulike utfordringer. Været varierte fra skyfri himmel til regn og terrenget bestod av myr, sti og fjell. Etter første dagen var samtlige som var med på turen gjennomvåte, og både sko og klær lå til tork ved bålet i base-camp. På dag to og tre var været snudd om, og dagene ble gjennomført i blå himmel og solstek. I løpet av tre dager fikk elevene et innblikk i å være på tur i både våte- og tørre klær, være sliten fysisk- og mentalt, oppleve mestringsfølelse og løse utfordringer sammen med medelever.

5.4 Datakilder og datainnsamling

Det ble benyttet to ulike strategier for å innhente det empiriske materialet. I første del ble observasjon benyttet som metode, mens i andre del ble fokusgruppeintervju tatt i bruk. Ved å ta i bruk et samspill mellom observasjon og fokusgruppeintervju, bidro det til at metodene utfylte hverandre som datainnsamlingsstrategier og gav et tydeligere bilde av elevers tanker og meninger om friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse (Postholm & Jacobsen, 2018; Sæle & Hallås, 2020).

5.4.1 Observasjon som metode

Observasjon som metode gav et innblikk i elevenes holdninger og tanker om friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse (Sæle & Hallås, 2020). Ved hjelp av synet, men også av de andre sansene, ble det observert hvordan elevene samhandlet, kommuniserte, lyttet og gav hverandre tilbakemeldinger (Postholm & Jacobsen, 2018). På turen ble deltakende observasjon som metode benyttet, og jeg gikk inn i rollen som feltforsker. Observasjonsrollen tok utgangspunkt i å være aktivt med i den observerte gruppens sentrale oppgaver, og utvikle en forståelse fra forskningsdeltakernes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018). Under observasjonene handlet rollen om å være deltakende i den sosiale samhandlingen, under gå- etappene og mens elevene arbeidet i læringsaktivitetene. Ved å være en feltforsker, åpnet muligheten for å observere elevenes verbale og ikke-verbale kommunikasjonsspråk (Sæle & Hallås, 2020). I tillegg bidro det til å gå grundig til verks og innhente informasjon om i hvilke situasjoner og handlinger elever erfarte i friluftsliv sentrale sosiale ferdigheter for å utvikle sosial kompetanse (Postholm & Jacobsen, 2018).

En utfordring som feltforsker var å overse aktuelle datamaterialer (Sæle & Hallås, 2020). Til enhver tid var en loggbok tilgjengelig som ble benyttet hyppig for å notere observasjonene (Postholm & Jacobsen, 2018). Loggboken bestod av stikkord eller korte beskrivelser av observasjonene. Et eksempel var når elevene arbeidet i grupper for å orientere seg på kartet. Typiske notater var; *lytter til forslag, mye prat, alle får holde kartet, viser respekt, har øyekontakt når eleven prater, tålmodige, fordeler ansvarsoppgaver*. Hver kveld etter at undervisningsopplegget var ferdig, ble notatene fra loggboken skrevet ned i en observasjonsguide med utfyllende setninger.

5.4.2 Observasjonsguide

For å styrke kvaliteten på observasjonene, ble det brukt en observasjonsguide (se vedlegg 2). Observasjonsguiden bestod av fire kolonner, med hvert sitt tema. Det første temaet var *aktiviteten*, hvor det ble notert ned når handlingen forekom og hvordan konteksten var. Det andre temaet var *handling*, som tok utgangspunkt i en beskrivelse av elevenes handlinger og håndtering på overnattingsturen, mens det tredje temaet tok utgangspunkt i hvordan elevene *erfarte* de sosiale ferdighetene. Siste tema var *annet*, med hjelp om å plassere andre aktuelle observasjoner til problemstillingen.

5.4.3 Fokusgruppeintervju

Det ble gjennomført fire fokusgruppeintervju, der hver gruppe bestod av fire til syv elever. Målet med fokusgruppeintervjuene var å samle ulike refleksjoner om friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse (Postholm & Jacobsen, 2018). Det ble tatt i bruk åpne spørsmål for å gi elevene anledningen til å gå mer i dybden på områder de hadde mye å fortelle om (Tjora, 2021). Eleven fikk også mulighet til å ta opp andre temaer og spørsmål som ikke var bestemt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018). Det medførte at informantene fikk ulike spørsmål til det som ble sagt, med bakgrunn i å begripe refleksjoner og handlinger som ble brakt frem i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018).

Valget av gruppestørrelsen førte til at gruppen ikke ble for liten, hvor utfallet ofte innebærer lite bredde i synspunktene, og heller ikke for stor, der diskusjonen ofte deler seg eller at flere informanter blir inaktive (Jacobsen, 2015). Å forske på elevens utvikling av sosial kompetanse ved bruk av friluftsliv som læringsarena innebar naturlige handlinger, der elevene ikke tenkte over hva som hendte (Jacobsen, 2015). Underveis i fokusgruppeintervjuene foregikk det en fortolkningsutvikling, der informantene i gruppen hjalp hverandre med å forstå ulike hendelser. Da en informant uttrykte sine refleksjoner, kunne en annen informant på samme gruppe reagere med å være enig, eller komme med andre synspunkter. Synspunktene kunne også være til hjelp for å fremme nye tanker og meninger (Jacobsen, 2015).

5.5 Intervjuundersøkelsens syv stadier

For å opprettholde kvaliteten i intervjuprosessen, ble Kvale og Brinkmann (2015) sine syv stadier i en intervjuundersøkelse benyttet. Ved å følge de syv stadiene kronologisk, etablerte det en systematisk planlegging og gjennomføring av datainnsamlingen, og bidro til at det ble innhentet aktuell data for å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). De syv stadiene er: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering* (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.5.1 Tematisering av intervju

Det første stadiet tok utgangspunkt i å finne formålet med forskningsprosjektet og en teoretisk presisering av emnet jeg undersøkte (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble først belyst undersøkelsens hvorfor- og hva-spørsmål, før det ble satt søkelys på spørsmålet hvordan. Abelsen og Leirhaug (2017) sin konklusjon om at det er perifert gjennomført studier med elevperspektiv og bruk av friluftsliv i skolen, var et sterkt argument til å besvare formålet med studien. Ved hjelp av min forforståelse og interesse for friluftsliv, var intensjonen å kaste lys over hvilken verdi friluftsliv i skolen kunne ha (Kvale & Brinkmann, 2015). Å få fatt i tidligere forskning om temaet, samtidig tiltrekke seg en teoretisk og begrepsmessig oppfattelse, etablerte et utgangspunkt for tilføyelse av ny kunnskap. Forarbeidet spilte en viktig rolle i form av at det gav et oversiktlig bilde og bidro til at relevante spørsmål ble benyttet under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble innhentet informasjon om forskjellige metode- og analyseringsteknikker, for å finne metoder for å besvare problemstillingen. Det gikk ut på å planlegge forskningens fremgangsmåte, teknikker og valg av metode. Disse elementene styrket intervjuforberedelsene, og spilte en rolle i utførelsen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

5.5.2 Intervjuguide

Det andre stadiet la vekt på å planlegge studien og systematisere de syv fasene, før intervjuene ble gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015). Et viktig element i denne fasen var å forme en god intervjuguide. Intervjuguiden (se vedlegg 3) tok utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget, og hadde som hensikt å strukturere intervjuene, og unngå at informantene gikk i

dybden på irrelevante emner (Tjora, 2021). Intervjuguiden bestod av fire deler. Første del la vekt på *informantenes egne erfaringer* med friluftsliv. Elevene gav uttrykk for sine friluftslivsinteresser og verdier i friluftsliv, og formulerte positive og negative sider i friluftsliv. Hoveddelen i intervjuguiden tok først for seg elevens tanker og meninger om *friluftsliv i skolen*, hvor videre det ble lagt vekt på *friluftsliv og sosial kompetanse*. Hoveddelen tok blant annet utgangspunkt i elevenes tanker om friluftsliv sin egenverdi i skole og på hvilke forskjellige måter friluftsliv var en arena for å utvikle sosial kompetanse.

Siste del av intervjuguiden la opp til at elevene skulle få muligheten til å ta opp *andre temaer* som ikke var blitt nevnt. Elevene tok opp glemte meninger fra tidligere spørsmål, og de diskuterte friluftslivet sin plass i skolen for kommende generasjoner. Det ble gjennomført et pilotintervju med medstudent, hvor det ble benyttet lydopptak. Hensikten med pilotintervjuet var å undersøke intervjuguiden og intervjutiden, samtidig se på endringer for å kvalitetssikre intervjuene (Høgheim, 2020).

5.5.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført ved skolen til informantene, for å skape en avslappet stemning, der de erfarte kjente og trygge rammer (Tjora, 2021). Enkelte av elevene hadde aldri vært informant før, og ved tilby dem trygge omgivelser, bidro det til at elevene reflekterte i større grad om forskningsspørsmålet (Tjora, 2021). I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene, ble intervjuguiden hovedsakelig brukt, men av og til var det nyttig og naturlig med oppfølgingsspørsmål. Det bidro til at elevene selv startet en samtale, og praten gikk frem og tilbake mellom elevene (Kvale & Brinkmann, 2015). Intensjonen under fokusgruppeintervjuene var at elevene skulle reflektere mest mulig.

Min rolle var å presentere temaene og lede dialogen inn på temaer som det var ønsket at elevene skulle diskutere (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg var det viktig å skape en god og åpen atmosfære i intervjusituasjonen, for å gi elevene lyst til å uttale seg og fremme ulike synspunkter om emnet som var i fokus (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å være bevisst på min rolle, medførte det at alle deltakere på hver gruppe fikk ordet og sa sine synspunkter. I tillegg bidro det til at elevene opprettet diskusjoner mens intervjuene foregikk, der elevene fremmet ulike argumenter og eksempler som enten understrekte informantens poeng eller som var motstridende (Postholm & Jacobsen, 2018).

Observasjonene på overnattingsturen ble benyttet for å underbygge elevenes refleksjoner under intervjuene. I tillegg bidro overnattingsturen til at elevene opplevde en mer avslappet stemning under intervjuene, med bakgrunn i at kontakten mellom forsker og informanter var etablert på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018). Det medførte blant annet at informantene fremmet sine meninger, og hadde mindre utfordringer med å si seg uenige med hverandre. Det ble benyttet lydopptak under gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene for å skape god kommunikasjon og flyt i samtalen mellom forsker og informanter (Tjora, 2021). I informasjonsskrivet ble det presentert at det ville bli benyttet lydopptak under intervjuene. Elevene fikk også i forkant av gjennomføringen beskjed om at lydopptak ville bli tatt i bruk, hvordan det skulle brukes og når det skulle slettes (Tjora, 2021).

5.5.4 Transkribering

Alle fire fokusgruppeintervjuene ble transkribert, for å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å transkribere intervjuene, ble det formet et mer strukturert og oversiktlig bilde over datafunnene. Transkriberingen ble gjennomført etter hvert intervju, da alt var ferskt i minnet (Tjora, 2021).

5.5.5 Analyse av datamaterialet

Analyseprosessen ble gjennomført på en systematisk og overkommelig måte, uten forutsetninger knyttet til kvalitative metodetradisjoner (Malterud, 2017). Datamaterialet ble analysert med utgangspunkt i Malterud (2017) sin pragmatiske metode; systematisk tekstkondensering. I mitt forskningsprosjekt baserte det seg på elevenes refleksjoner om bruk av friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse (Malterud, 2017). Denne analysemetoden egnet seg godt for forskningsprosjekt, da det ble innhentet informasjon fra flere informanter og som ikke fulgte noen forløp over en lengre periode (Malterud, 2017). Analysen ble gjennomført i fire trinn: 1) få et helhetsinntrykk, 2) å kartlegge meningsdannende enheter, 3) å abstrahere datamaterialet i de relevante meningsdannende enhetene, og 4) å sammenfatte enhetene (Malterud, 2017). Analyseprosessen tok utgangspunkt i en dynamisk prosess, hvor jeg vandret frem og tilbake mellom de fire trinnene for å opprettholde kvaliteten og unngå å gå glipp av sentrale funn for å besvare problemstillingen (Malterud, 2017).

Analyseprosessen startet med å få et helhetsinntrykk av det innsamlede datamaterialet. Et bevisst valg var å skrive detaljerte transkriberinger for å sikre at viktige temaer og hensiktsmessige funn ble fanget opp (Tjora, 2021). Transkriberingen vektla elevenes refleksjoner, samtidig interaksjonen i gruppa som enighet, uenighet, holdninger og posisjoner som bidro til å skape et mer levende datamateriale (Tjora, 2021). Etter å ha lest gjennom datamaterialet, ble flere spørsmål skrevet ned og som ble forsøkt å besvare. Spørsmål som; hva er viktig i min empiri? hvilke funn er interessante opp mot mitt teoretiske rammeverk? var spørsmål jeg blant annet benyttet meg av (Tjora, 2021). Besvarelsene på spørsmålene bidro til å forme foreløpige temaer, der hvert tema fikk et midlertidig navn (Malterud, 2017).

I neste steg organiserte jeg den delen av materialet som skulle studeres nærmere, og legge irrelevant informasjon til side (Malterud, 2017). Teksten ble gjennomgått systematisk, for å finne funn som ikke ble funnet ved første blick (Malterud, 2017). Det ble benyttet kodegrupper som sorteringsgrunnlag for å identifisere meningsbærende enheter. Kodegruppene var åpne temaer som f.eks. «gruppearbeid», «ulike former for kommunikasjon», «handling» og «reaksjoner». Kodegruppene ble utviklet og justert underveis, da innspill og ideer kom til uttrykk underveis i analyseprosessen. I kodeprosessen var det viktig å tenke over problemsstillingen, det teoretiske rammeverket og tidligere forskning for å frasortere informasjon som i virkeligheten utgjorde et fremmedelement (Malterud, 2017).

I tredje trinn, ble kodene fordelt i ulike subgrupper. Subgruppene tok utgangspunkt i Gresham og Elliott (1990); Gresham et al. (2010) syv sosiale ferdighetene man må beherske for å ha god sosial kompetanse; *samarbeid, selvhevdelse, empati, ansvarlighet, selvkontroll, kommunikasjon og engasjement*. Subgruppene ble sortert fysisk og materielt, ved å sortere dem med ulike farger (Malterud, 2017). Hver ferdighet representerte hver sin farge, der aktuelle funn ble plassert under hver sin farge (Malterud, 2017). I tillegg ble deler av datafunnene markert med understreking, da funnene stod i stil med Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsteori. I denne prosessen bearbeidet jeg et kondensat under hver subgruppe. Det ble bruk et kunstig sitat i jeg-form og det ble gjennomført en gjennomgang av hver meningsbærende enhet, for å ta stilling til om innholdet passet bedre i en annen subgruppe, eller om det var irrelevant datafunn (Malterud, 2017). I hver subgruppe ble ett eller to gullsitatere fremmet. Hensikten med gullsitatene var å oppsummere innholdet i hvert enkelt tema. Det førte til at en gjenfortelling og sammenfatning av det som befant seg i de aktuelle subgruppene (Malterud, 2017).

I siste trinn ble funnene verifisert. Tekstmaterialet ble lest gjennom en gang til og det ble gjennomført en undersøkelse om tekstmaterialet i hver subgruppe og den opprinnelige teksten, kunne sammenlignes med hverandre (Malterud, 2017). Det ble opprettet en innholdsbeskrivelse, der hver subgruppe fikk tildelt egne avsnitt. Innholdsbeskrivelsen bestod av et sammendrag av relevant datafunns for å besvare problemstillingen (Malterud, 2017).

5.5.6 Verifisering av forskningsprosjektet – reliabilitet og validitet

I dette stadiet ble datafunnenes reliabilitet og validitet undersøkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble presentert en tydelig beskrivelse av fremgangsmåten og gjennomføringen av datainnsamlingen, med bakgrunn i å gi leserne en troverdighet og at elementer fra en setting, kunne tilrettelegges og overføres til en ny og lignende setting (Postholm & Jacobsen, 2018). Min rolle under datainnsamlingen har også vært betydningsfull for å bevare reliabiliteten. Under observasjonsturen og fokusgruppeintervjuene har jeg som forsker vært bevisst på hvilken påvirkningskraft forskeren kan ha. Det ble gjennomført en refleksjonsrunde om min rolle i forskningsprosjektet for å unngå at informantene ble påvirket til å svare det jeg belyste (Postholm & Jacobsen, 2018).

Feltnotatene som ble gjennomført under hver etappe på overnattingsturen, kan diskuteres opp mot reliabiliteten. På overnattingsturen var jeg kritisk til meg selv og var opptatt av å fremme de relevante observasjonene for min problemstilling. Et viktig arbeid som ble gjennomført var å beskrive de sentrale observasjonene så punktlig som overhodet mulig (Fangen, 2010). Observasjonsguiden gav en oversikt over hva jeg var på utkikk etter, og notatene ble skrevet ned på en forståelsesfull måte, for å unngå at i senere tid skulle komme utfordringer med å forstå sammenhengen (Fangen, 2010).

Elevenes refleksjoner om bruk av friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse var hovedelementet i forskningsprosjektet. Valget av å benytte meg av to metodeder, observasjon og fokusgruppeintervju, bidro til å forsterke validiteten. Jeg erfarte å bli med elevene på tur, hvor jeg fikk sett- og hørt dem i aksjon. I tillegg fremmet jeg deres refleksjoner ved hjelp av intervju, som medvirket til å opprettholde påliteligheten og at forskningsverktøyet som ble brukt, faktisk besvarte min problemstilling (Sæle & Hallås, 2020). Observasjonsfunnene bidro til å underbygge elevenes refleksjoner om friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse. Ved å gi elevene åpne spørsmål under

fokusgruppeintervjuene, åpnet det opp for å stille andre spørsmål rundt det som hadde blitt sett- og hørt fra overnattingsturen, og vurdere det opp mot observasjonsdataen (Kvale & Brinkmann, 2015). I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene, ble det forklart for informantene at det ikke var et fasitsvar på forskningsspørsmålet som var hovedmålet, men deres tanker og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Det skapte en ro hos informantene, og var en faktor for at de utdypet seg i større grad. Gjennomføring av et pilotintervjuet gav også en bekreftelse på at spørsmålene var egnet for å besvare problemsstillingen (Høgheim, 2020).

5.5.7 Min forforståelse

En sentral forutsetning for å opprettholde validiteten i prosjektet, og unngå at jeg som forsker påvirket datafunnene, var at jeg var bevisst på min forforståelse for friluftsliv som læringsarena (Sæle & Hallås, 2020). Friluftsliv er for min del en velkjent og mye praktisert arena. «Ryggsekken» er pakket med kunnskap, erfaringer og begivenheter som har spilt en sentral rolle i min utvikling av identitet og personlighet. Både i og utenfor skolen, bidro friluftslivsaktiviteter til å skape samhold og glede, og var for min del en trygg arena å befinne seg i. Min oppfatning av friluftsliv tok først utgangspunkt i at det var en tur, der vi fant oss en base-camp og tente bål. I senere tid har jeg deltatt på kurs, fått praktisert en stor mengde friluftslivsaktiviteter og gjennomført undervisning i friluftsliv ved ulike trinn i skolen. Det har bidratt til at jeg sitter med et mangfoldig utvalg av undervisningsmetoder som kan benyttes i friluftslivfaget. Med utgangspunkt i min forforståelse, var det fundamentalt at jeg så på mine datafunn med et åpent sinn, og begrunnet mine valg med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket, for at forskningsprosjektet skulle tolkes troverdig (Sæle & Hallås, 2020).

5.5.8 Overførbarhet

Datamaterialet i forskningsprosjektet baserte seg på et utvalg av elevers refleksjoner fra en videregående klasse. Om datafunnene kan overføres til andre videregående skoler, vil være vanskelig å understreke, med bakgrunn i at skoler og klasser varierer i stor grad (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg har det blitt forsket på en idrettsklasse, en klasse som i stor grad er kjent med friluftslivsaktiviteter, og der de fleste elevene har turklær og utstyr som trengs for å være ute i naturen i all slags vær. Jeg har presentert en detaljrik beskrivelse, for å gi andre skoler og klasser inspirasjon til å bruke friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial

kompetanse. Målet med forskningsprosjektet er å gi leserne en opplevelse av at innholdet består av parallelle erfaringer, og at leserne tilpasser og overfører innholdet til egen setting (Postholm & Jacobsen, 2018).

5.5.9 Etikk

Dette stadiet tar utgangspunkt i rapportering av prosjektet. Et viktig arbeid var å se nærmere på de etiske betraktningene i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkman, 2015). Elevene fikk tildelt et informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 1), dagen jeg besøkte skolen og informerte om prosjektet, der de kunne gi sitt samtykke til å delta eller ikke i forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Gjennom hele forskningsprosjektet har informantene mottatt full informasjon om prosjektets hensikt, hva det vil si å være deltakende og hvordan dataen skal benyttes (Postholm & Jacobsen, 2018). Informantene fikk kontakt opplysninger for at de enkelt kunne ta kontakt om de hadde noen spørsmål. Et viktig poeng som ble understreket allerede ved første møte, og som også ble presentert i informasjonsskrivet, var at elevene kunne fritt velge om de vil delta eller ikke, og at de kunne trekke seg fra forskningsprosjektet hvis de ønsket det (Postholm & Jacobsen, 2018). For å unngå å kunne identifisere enkeltpersonene ut ifra datafunnene, fikk hvert fokusgruppeintervju et nummer fra en til fire. Hver gruppe ble også informert om at behandlingen av dataen ble gjennomført med henhold til kravene i personopplysningsloven og forskningsetiske prinsipper (Postholm & Jacobsen, 2018).

Min rolle som forsker var også betydningsfull for å opprettholde de etiske betraktningene. Ved å besøke klassen i forkant, og benytte meg av deltakende observasjon på en tre-dagers overnattingstur, bidro det til at påbegynte relasjoner ble opprettet. Tillit ble skapt og spilte en rolle for at elevene reflekterte omkring forskningsprosjektet i større grad. Dermed var det fundamentalt å finne en balanse mellom å bli «kompis» med klassen og være i rollen som forsker, for å unngå at resultatet ble påvirket og at påliteligheten ikke avtok (Jacobsen, 2015). På overnattingsturen ble også personopplysninger skrevet ned i feltnotatene. Jeg var bevisst over hvilket ansvar jeg hadde for at mine datafunn ikke skulle komme på avveie. Feltnotatene var det kun jeg som hadde tilgang til, og de ble ikke tatt i bruk før jeg var alene i mitt telt (Tjora, 2021).

Forskningsprosjektet ble søkt inn til norsk senter for forskningsdata (NSD), og ble godkjent for å samle inn personopplysninger i form av observasjon og fire fokusgruppeintervju (se vedlegg 4). Det ble benyttet lydopptak under fokusgruppeintervjuene, noe informantene og NSD fikk informasjon om på forhånd. I tillegg mottok de en innføring i hvordan personidentifiserbare data ble behandlet. Dataen har blitt lagret på privat enhet og kun forsker har hatt materialet tilgjengelig.

6.0 Resultater

6.1 Funn fra observasjon

Observasjonsdataen ble innhentet på en tre dagers overnattingstur. I løpet av tre dager på tur ga *oppstart på etappene*, *gå-etappene*, *læringsaktivitetene* og *opphold i base-camp* funn som fremmer sentrale sosiale ferdigheter. Observasjonene under *oppstart* tar utgangspunkt i før avmarsj, mens *gå-etappene* baserer seg på handlinger og reaksjoner underveis.

Læringsaktivitetene tar for seg hvordan elevene arbeidet som et lag i forskjellige problemløsningsoppgaver. *Opphold i base-camp* legger vekt på hvilke sosiale ferdigheter elevene benyttet seg av ved overnattingsstedene.

6.1.1 Oppstart på etappene

Allerede fra oppmøteplass, kommuniserte og diskuterte elevene seg imellom hva turen skulle innebære. Pakking av sekken var et sentralt tema og elevene begynte tidlig å gi hverandre tips om hvordan sekken burde pakkes.

«Det er lurt å legge drikkeflasken lett tilgjengelig» f.eks. sagt av flere elever.

Mye praktisk informasjon ble gitt til elevene ved oppstarten. Lærerne som var med forklarte hensikten med turen, og fortalte hva elevene kunne forvente seg de kommende dagene. Elevene gikk i gruppene de var blitt tildelt og fikk utlevert kart og kompass. I forkant av turen fikk elevene informasjon om løypen og terrenget de skulle utføre. Elevene samarbeidet, og analyserte løypen de skulle gjennomføre de neste dagene. Tursekkene til elevene var i forskjellige størrelser. Gruppene måtte bli enige om hvilket utstyr hver enkelt elev skulle bære og ta hensyn til de som hadde en mindre sekk eller hadde utfordringer med å bære mye utstyr. Det var en tydelig forskjell på elevenes utstyr. Noen elever hadde store sekker med plass til alt utstyr, mens andre elever hadde sekker som ikke var egnet for tre dager på tur. Gruppene hadde også behov for å fordele ansvarsoppgaver internt i gruppen. Eksempelvis brukte den ene gruppen oppstarten til å legge en fremtidsplan og fordele ansvarsoppgaver for de kommende dagene. Dette var til stor hjelp for gruppen, da de til enhver tid hadde god oversikt over utstyret og kontroll over hvilke elever som hadde utstyret i hvilken sekk.

Turdagene begynte med en fellessamling bestående av prat, latter og spenning. I fellessamlingen fikk elevene mulighet til å ta opp spørsmål og diskutere i gruppene om hvordan arbeidsoppgaver skulle løses. En gruppe opplevde at deres stormkjøkken ikke var vasket godt nok, da det fortsatt var rester fra middagen i utstyret. To av elevene tok dette opp internt i gruppa og sammen ble de enige om løsninger for å unngå det igjen.

Hver morgen ble det gjennomført en rutinesjekk av overnattingsstedet. Elevene måtte ta ansvar for å vaske brukt utstyr, ta ned teltene og rydde søppel. En uskreven regel på turen var at overnattingsstedene ikke skulle forlates annerledes enn hvordan det så ut da de ankom. Elevene hadde selv ansvar for at regelen ble fulgt opp og gå-etappene begynte ikke før lærerne på turen godkjente området. I tillegg ble gruppene testet om de hadde kontroll på utstyret som var med på tur. To av gruppene opplevde utfordringer med å ha kontroll på utstyret. Begge gruppene kommuniserte ikke som et lag og elever på gruppene tok i flere tilfeller selvstendige løsninger uten å forhøre seg med resten av gruppen. Et utfall av dårlig kommunikasjon var at begge lag mistet oversikt over hvor gruppens øks og sag befant seg som igjen førte til at de måtte låne utstyr av andre grupper eller bruke arbeidsoppgavene på å finne utstyret.

6.1.2 Gå-etappene

Terrenget bestod av både smale og brede stier, skog, mark og fjell, som bidro til at elevene varierte mellom å gå på en lang rekke og ved siden av hverandre. Det førte til at elevene pratet internt i gruppene, men også med andre grupper og medelever. Mye av praten tok utgangspunkt i elevens tidligere erfaringer med å gå i terrengene de møtte på, og de utvekslet andre opplevelser de hadde hatt i natur og friluftsliv. Et viktig moment på turen var at klassen var samlet mens de gikk. Flere elever tok ansvar og ventet på de som havnet lengre bak. I tilfeller der en elev var langt bak resten av klassen, gav elever klare meldinger til resten av klassen om å vente. Det ble praktisert en rutine underveis på gå-etappene for å unngå at enkelte elever skulle havne for langt bak. Da elevene gikk på en lang rekke, kommuniserte hele klassen, der førstemann sa:

«Køen er med»

Setningen ble en dominoeffekt og gikk helt bak til bakerste i rekken. I tilfeller der noen havnet for langt bak, ble det sagt:

«Køen er ikke med»

Klassen stoppet da opp og ventet på at klassen var samlet igjen. Flere elever tok ansvar og gav beskjed om å gjennomføre «køen er med» rutinen til dem som var fremst i rekken. Første dagen opplevde elevene mye vind, tåke og regn, spesielt da de spaserte på toppene av fjellene. Under de vanskelige forholdene, erfarte elevene hvor viktig det var å følge reglene som var blitt satt. Det var tydelig at elevene ble mer ansvarlige. De tok mer hensyn til forholdene ved å gi beskjed om hvor det var glatt føre og løse steiner, begrense farten og var opptatt av at ingen havnet for langt bak.

Det ble gjennomført tekniske pauser under gå-etappene, en pause der elever får mulighet til å endre på utstyr og valg av klær. En halvtime etter avreise hver dag, stoppet elevene og tilpasset mengden av klesplagg og sekken og flere tips ble utvekslet. En av elevene som hadde drevet mye med friluftsliv sa:

«Husk å feste sekken på hoftene, så slipper du å få vondt i skuldrene»

Flere av elevens sekker var ikke egnet for tre dager på tur. Sekkene var enten for liten for alt utstyr eller hadde ikke nok funksjoner for at sekken satt behagelig på ryggen. Det medførte at noen elever opplevde smertefulle skuldre eller rygg underveis på turen.

Det ble også gjennomført pauser, der elevene fikk i oppgave å finne ut hvor de var i terrenget og det ble brukt kart og kompass for å orientere seg. Flere grupper hadde utfordringer med å finne sin lokalisering. Elevene gav hverandre tips og lyttet til hverandre når et forslag ble nevnt. Elevene arbeidet internt i sine grupper når de skulle løse kart og kompass, eksempelvis å finne nord på kartet, forstå terrenget eller symbolene på kartet. Enkelte grupper bestod av elever som hadde mindre erfaringer med å ta initiativ og uttrykke egne meninger, men da også disse elevene uttrykket seg, viste resten av gruppen oppmerksomhet og interesse. Flere av elevene som hadde praktisert friluftsliv tidligere og var vant til å bruke kart og kompass, gikk inn i en veiledningsrolle. De tilbøyte hjelp til dem som hadde utfordringer med å finne ut hvor de befant seg eller hva terrenget de neste kilometerne bestod av. En av gruppene bestod av to elever som hadde erfaringer med friluftsliv og kart og kompass, og en elev som tydeliggjorde med sin holdning og kroppsspråk at friluftsliv var umotiverende. Elevene med erfaringer

opplevde det som krevende og frustrerende å lære bort grunnleggende elementer i kart og kompass, da den siste eleven viste manglende interesse. Det ble en tålmodighetsprøve for de erfarne elevene. Etter hvert fant elevene ut en god strategi og forklarte kartets funksjon steg for steg. Det førte til at de klarte til slutt å få den uinteresserte eleven til å forstå terrenget og navigere seg frem på kartet.

Under gå-etappene ble det gjennomført en times matpause hver dag. Elevene fordelte fort ansvarsoppgaver og var opptatt av at alle på gruppen deltok. Noen laget maten og andre vasket utstyret etter det var ferdig brukt. Enkelte av gruppene laget av og til for mye mat til et måltid. De tok da initiativ til å dele maten med andre grupper, hvilket de andre gruppene var takknemlige for. Under en problemløsningsoppgave, endte en gruppe et stykke bak de andre. De hadde møtt på utfordringer med å løse problemløsningsoppgaven og fikk dermed mindre tid til å lage egen lunsj. En av gruppene som allerede var ferdig med å lage mat, viste omtanke overfor denne gruppen, og tilbød dem deler av sin lunsj.

6.1.3 Læringsaktivitetene

Å lage bål av våt ved, var en av læringsaktivitetene på turen. Elevene fikk en introduksjon av lærerne, der tips om stabling av bål, gode brennmaterialer og behandling av utstyr ble presentert og praktisert. Læringsaktiviteten hadde ingen fasitsvar, som bidro til at kommunikasjonen internt i gruppene ble tidlig tydeliggjort. Gruppene var åpne for ulike meninger og tanker, men ble enige om en løsning før de satt i gang aktiviteten. En av gruppene løste utfordringen med å gi alle på gruppen et ansvarsområde hver. Ansvarsområdene ble delt mellom å fjerne fukt fra ved, finne en gunstig posisjon for bålet, kløyve ved og lage opptenningsved. Elevene var opptatt av å støtte hverandre og gav ulike tips og tilbakemeldinger. Et eksempel var en elev som hadde utfordringer med å kløyve veden. Eleven hadde ikke erfaringer med å bruke øks, noe som ble observert av de andre på gruppen. I stedet for å ta over arbeidsoppgaven, viste gruppen eleven enkle triks, deriblant hvilket grep man bør ha på en øks og hvordan man bør plassere vedkubben. Samtlige grupper samarbeidet godt, som førte til at alle gruppene løste utfordringen med å lage bål av våt ved. Det ble observert mestringsfølelse hos flere av elevene, da det var mye latter, glede og kommunikasjon i etterkant av læringsaktiviteten. Læringsaktiviteten ble et samtalemne videre på turen. Elevene var blant annet interessert i å høre andre grupper sine løsninger om arbeidsoppgaver og hvordan de stablet bålet.

En annen læringsaktivitet var at elevene skulle lage en overnattingsplass av naturens redskaper. I denne utfordringen ble gruppene satt sammen i større grupper for å gi elevene erfaringer med å samarbeide i en større gruppe. Læringsaktiviteten ble for enkelte elever krevende, da både dårlig vær og tålmodigheten ble satt på prøve. Noen grupper syntes det var vanskelig å finne materialer og et gunstig område, som førte til frustrasjon og motgang internt i gruppene. I tillegg var det å lytte til flere meninger og forslag, krevende for enkelte grupper. Det medførte at enkelte elever ikke bidro i læringsaktiviteten. På motsatt side klarte de fleste gruppene å legge frustrasjonen og motgangen til side og sette søkelys på arbeidsoppgaven. Gruppene fordelte arbeidsoppgaver internt i gruppene og kommuniserte godt. Elevene var motiverte og engasjerte, og deres kroppsspråk bestod av spenning til å lage best mulig overnattingsplass. Det ble lagt opp til en konkurranse om beste overnattingsplass, der lærerne, inkludert forsker, var dommere. Læringsaktiviteten vekket interesse hos gruppene, da flere kreative løsninger ble presentert. Det ble konkretisert av noen elever at læringsaktiviteten var ukjent og nytt, noe som gjorde det mer spennende. Kommunikasjonen internt i gruppene var nøkkelen til suksess, noe også elevene forstod underveis i læringsaktiviteten. Elevene gav hverandre tilbakemeldinger og fordelte arbeidsoppgaver. I tillegg viste de fleste høflighet og ventet på tur med å ta ordet.

Førstehjelp var en annen læringsaktivitet på turen. Aktiviteten la opp til å samarbeide i små grupper, der gruppene skulle sette bandasje på hverandre. Elevene fikk erfaring i å bruke sårbandasje og trykkbandasje. Flere elever var kjent med hvordan man best mulig får effekt av bandasjen. Deres erfaringsgrunnlag ble benyttet til å hjelpe andre elever som hadde mindre erfaring med bruk av bandasje. Elevene erfarte en frihet til læringsaktiviteten og de tok selv ansvar om hvem som skulle bandasjere og hvem som skulle bli bandasjert. Uten beskjed, gjennomførte flere av gruppene læringsaktiviteten flere ganger. Elevene byttet rolle internt i gruppene og fikk prøve ut forskjellige arbeidsoppgaver.

I en senere anledning fikk elevene bruk for læring i førstehjelp, da neste læringsaktivitet var å lage en bære og frakte den «skadede» til «helikopteret». Elevene ble delt i gruppe A og B, der de selv måtte finne løsninger. Begge gruppene valgte ut en elev som skulle lede hver sin gruppe. Kommunikasjonen var tydelig forskjellig i de to gruppene. Gruppet A fordelte effektivt arbeidsoppgaver, mens i gruppe B tok elevene selvstendige valg uten å forhøre seg med resten av gruppa. Det førte til at gruppe A kommuniserte bedre, hadde kontroll på hvor utstyret var og tok ansvar på sine arbeidsoppgaver. Underveis i læringsaktiviteten observerte gruppe B at de var langt bak gruppe A. Det førte til at gruppe B begynte å arbeide mer som et

lag og fordelte klare arbeidsoppgaver internt i gruppen. Samarbeidet medførte et større engasjement og bidro til at elevene viste mer motivasjon. Gruppene tok i bruk tre, presenning, tau og varme klær til bårene. Det ble lagt frem ulike løsninger for hvordan den «skadede» skulle få en mest mulig komfortabel bære og gruppene var opptatt av å finne en god strategi før de begynte å finne materialer til bårene. Da bårene var ferdig laget, ble den «skadede» fraktet omtrent en kilometer. For enkelte elever var denne delen fysisk krevende. Begge gruppene hadde forståelse for at noen elever syntes det var tungt å løfte den skadede. Det førte til at justeringer som å bytte på hvem som holdt foran og bak på båren ble gjennomført underveis i fraktingen. Gruppene var også opptatt av å løse utfordringen og at alle bidro. Dermed motiverte elevene hverandre med å gi mye skryt og tilbakemeldinger.

6.1.4 Opphold i base-camp

Etter å ha gjennomført lange gå-etapper, inkludert læringsaktiviteter underveis, var det tydelig at elevene satt pris på å komme frem til base-campene. Vel fremme tok samtalen utgangspunkt i innholdet på gå-etappene og elevene begynte tidlig å evaluere hva de hadde gjennomført og opplevd. Temaer som værskiftet, naturen og helhetsperspektivet ble diskutert og kroppsspråket til elevene gav et hint om at de syntes opplegget var spennende. Oppholdet i base-camp bestod av mange sosiale aktiviteter. Elevene tok initiativ til å spille spill, lage bål, felle trær eller bare snakke sammen med andre. Det var tydelig at elevene hadde i løpet av turen lært hverandre bedre å kjenne. Elevene var opptatt av å invitere alle med på aktiviteter og flere meldte seg på og deltok i samtaler. Det var en behagelig stemning i base-camp, bestående av mye latter og glede. Ved hver base-camp ble det laget bål. Bålet ble en møteplass for elevene, et sted der alle var velkomne til å sette seg ned. Bålets knitring og varme så ut til å påvirke elevene, da det ble lavere terskel for å gjennomføre dypere samtaler. Det var tydelig at elevene var interesserte i å høre på hverandre, da de var tålmodige og ventet på tur med å ta ordet.

En del av oppholdet i base-camp var å sette opp telt, lage mat, vaske utstyr og rydde søppel, noe hver gruppe selv hadde ansvar for å løse. Flere av gruppene fordelte ansvarsoppgaver internt i gruppen og samarbeidet godt. Det medførte at teltet effektivt ble satt opp, maten ble raskt laget og utstyret som ble benyttet ble rengjort og gjort klart til bruk til neste måltid. En tydelig utvikling på turen var at elevene ble mer oppmerksomme på søppelet de selv hadde eller som ble funnet i naturen. Flere elever tok ansvar, plukket opp søppelet og la det i poser.

6.2 Funn fra fokusgruppeintervju

Funnene tar utgangspunkt i fire fokusgruppeintervju, der informantene har vært deltakende på overnattingsturen. Med utgangspunkt i en systematisk tekstkondenseringsanalyse (Malterud, 2017), er dataen fordelt i de syv sosiale ferdighetene Gresham og Elliott (1990); Gresham et al. (2010) poengterer som sentrale ferdigheter for å ha god sosial kompetanse. De syv sosiale ferdighetene er: *samarbeid, selvhevdelse, empati, ansvarlighet, selvkontroll, kommunikasjon og engasjement*. Funnene viser også sitater av informantene fra de fire fokusgruppeintervjuene. For å tydeliggjør hvilken gruppe som siterte, har hvert fokusgruppeintervju blitt kategorisert med tallene fra 1 til 4.

6.2.1 Friluftsliv og samarbeid

Det var en tydelig enighet hos alle fire grupper at friluftsliv var en læringsarena bestående av mye sosial læring og aktiviteter. Gruppene understrekte at det sosiale har en sentral plass i friluftsliv og de argumenterte med at andre skolefag ofte består av mye sitting i klasserom, mens friluftslivundervisning tilbyr mer gruppearbeid i andre kontekster. Flere informanter mente friluftsliv består av mangfoldige arenaer, der elever erfarer nye læringsaktiviteter. De nye læringsaktivitetene bidrar til at elever ønsker i større grad å samarbeide.

«Friluftsliv har en egenverdi, man lærer å samarbeide på andre måter enn i klasserommet»

Elev fra gruppe 1.

Informanter fra studien påpekte at samarbeid i friluftsliv skiller seg ut fra andre skolefag. Der typisk samarbeid i klasserommet er å dele opp hvem som skal si hva i en presentasjon, handler samarbeid i friluftsliv om å engasjerer seg, høre på hverandres forslag, gi tilbakemeldinger og tilrettelegge hverandres arbeidsoppgaver. Flere informanter gav uttrykk for at konteksten i naturen var betydningsfull for at elever samarbeider i større grad og gir elever en indre driv til å løse arbeidsoppgavene.

En informant nevnte at opplevelsen av å nå et mål som et lag, har en stor verdi i friluftsliv og er betydningsfull for at elever syntes det er trivelig å samarbeide. Det ble understreket at friluftsliv tilbyr problemløsningsoppgaver, der det krever ulike gruppestørrelser for å løse arbeidsoppgavene. I gruppe 2 var elevene innforstått med at å erfare samarbeid i ulike gruppestørrelser, har en innvirkning på utvikling av samarbeidsferdigheter.

«I friluftsliv er ofte oppgavene eller aktivitetene i grupper lagt opp til at man må samarbeide for å løse oppgaven. Du får erfare og lærer deg evnen til å samarbeide med medelever du vanligvis ikke samarbeider med. Dette vil også gi deg en mestringsfølelse av å ha klart å samarbeide med andre medelever» Elev fra gruppe 2.

Noen av informantene var enige om at friluftsliv som læringsarena, gav en pause fra den teknologiserte hverdagen og gjør det til en formålstjenlig arena for å utvikle samarbeidsferdigheter. Den ene eleven mener at man setter mer søkelys på arbeidsoppgaven om man ikke har tilgang på mobilen.

«I klasserommet har vi mobilen og andre tekniske ting lett tilgjengelig. Det er lettere å konsentrere seg om arbeidsoppgavene når man ikke har tilgang på det» Elev fra gruppe 3.

Det ble også nevnt hvorfor det kan være vanskelig å samarbeide i friluftsliv. Informanter antydte at erfaringsgrunnlaget og forutsetningene for friluftsliv er betydningsfullt om elever er motiverte til å samarbeide eller ikke.

«Det er ikke alltid enkelt å komme med forslag, være engasjert, samarbeide og bidra når man ikke har erfaringer eller kompetanser i friluftsliv» Elev fra gruppe 3.

En annen utfordring med å samarbeide i friluftsliv, er at læringsarenaen består av mye frihet til å løse arbeidsoppgaven. Et utvalg informanter hevdet at det ikke var så mye teori i friluftsliv, noe som bidrar til at elever må finne egne løsninger. Konsekvensen av egne løsningsforslag er ifølge informantene at det kan være vanskelig å samarbeide og høre på fire forskjellige elever, der elevene har fire ulike meninger.

Å fordele utstyr, sette opp telt, lage mat og løse gruppeoppgaver er ifølge informanter typiske utfordringer, der elever erfarte å utvikle samarbeidsferdigheter. Det ble tydeliggjort at i friluftsliv omgås elever med hverandre til enhver tid og dermed legger det opp til mye samarbeidstrening. Likevel ble det presisert i gruppe 4 at den sosiale settingen til tider kunne bli stressende og slitsom.

«Til tider føler man seg tvunget til å være sosial» Elev fra gruppe 4.

Enkelte av informantene satt også søkelys på at friluftsliv som læringsarena innebærer faktorer som motiverer elevene til å måtte samarbeide. I flere læringsaktiviteter, kreves det at alle bidrar for at det skal bli suksessfullt. Det medfører at alle på gruppen aktiviserer seg og får en opplevelse av at de er deltakende. I tillegg tilbyr det elever å prøve ut å lede og bli ledet. Det ble nevnt at opplevelsen av å lede og bli ledet av medelever ble sjeldnere benyttet i andre skolefag, noe som var en unik erfaring i friluftsliv.

6.2.2 Friluftsliv og selvhevdelse

Informanter i studien gav uttrykk for at friluftsliv er åpen læringsarena, der det er enklere å uttrykke individuelle meninger.

«Det er viktig at alle får komme med sin mening og at vi blir enige som et lag. Dette er noe jeg erfarer som enklere i friluftsliv enn i andre fag» Elev fra gruppe 1.

Videre understrekte noen informanter at et gjengående problem med gruppeoppgaver i andre skolefag, er at noen tar ansvar, mens andre dropper ut. Grupper er mer opptatt av å bli fort ferdig, istedenfor å fremme læringen. Derimot tilbyr friluftsliv arbeidsoppgaver elever syntes er mer spennende å driver på med. Det ble presisert at å lage bål, bli enige om middag, hvordan sekken bør pakkes, fordele arbeidsoppgaver og finne soveplass, er typiske friluftslivsutfordringer som må løses som en gruppe. I disse tilfellene opplevde informantene at det var mer rom for å lytte til ulike meninger, ta opp spørsmål og uttrykke positive eller negative tilbakemeldinger. På motsatt side uttrykket få informanter at det til tider kan være vanskelig å uttrykke meninger og refererer til valg av gruppestørrelse. Det ble presisert at størrelsen på gruppen kan ha negativ effekt. Et eksempel var i arbeidsoppgaver, der elevene skulle løse utfordringer i store grupper. Av og til blir tilfellet at et utvalg av gruppen gjennomfører arbeidsoppgaven, mens resterende ikke er deltakende.

Flere informanter poengterte at friluftsliv består av mangfoldige aktiviteter, der elevene kan utvikle selvhevdelsesferdigheter. Et eksempel som ble introdusert var bruk av kart og kompass.

«Når man skal finne ut hvor man er på kartet, får vi erfart det å høre på hverandres meninger» Elev fra gruppe 1.

På deres tidligere friluftslivsturer, opplevde flere av informantene at lærerne var opptatt av at alle skal få prøve seg på kart og kompass. De mente at det var en fin aktivitet, der alle får mulighet til å uttrykke meninger. En elev fra gruppe 1 syntes det var spennende å navigere seg i terrenget og likte godt at andre elever som hadde erfaringer med bruk av kart og kompass, viste og veiledet dem andre. Det gjorde det enklere med å uttrykke egne forslag, spørsmål og meninger.

Enkelte informanter påpekte at atmosfæren i friluftsliv er særegent og at det åpner opp i større grad for å uttrykke selvstendige meninger.

«Jeg føler alle er mer tålmodige og flinkere til å høre på hverandre når vi er ute i naturen»
Elev fra gruppe 2.

Disse informantene understrekte at det er enklere å si meninger, stille spørsmål, dele følelser og foreta forespørsler når man har undervisning utendørs. Undervisning utendørs etablerer en trygghetsfølelse, en følelse som gjør det mindre krevende å uttrykke meninger, selv til dem man har et mindre forhold til.

Enkelte informanter påpekte at det kan være vanskelig å være seriøs når rammene i friluftsliv er åpne. Når man ikke forholder seg til rammer og regler, kan det bidra til at elever ikke tar ulike meninger og handlinger alvorlig og er mer opptatt av å tulle det vekk. Andre informanter understrekte at friluftsliv tilbyr erfaringer man tidligere ikke har møtt på og bidrar til at flere ønsker å bidra til fellesskapet. I Gruppe 3 ble det tydeliggjort at den naturlige settingen i friluftsliv bidrar til alle elever ønsker å være deltakende og dermed unngår de å tulle det vekk.

«Den naturlige settingen utendørs etablerer mer rom for at alle på gruppen kan uttrykke sin mening» Elev fra gruppe 3.

Planleggingsfasen blir ifølge et utvalg informanter sett på som en viktig del av friluftslivs faget og innebærer handlinger, der man kan lære seg å uttrykke meninger. I en planleggingsfase stiller man spørsmål, komme med selvstendige meninger og gir beskjeder om hva man skal pakke med på tur, hva slags mat man bør ha med eller hvor man helst bør gå i terrenget. Andre informanter presiserte at friluftslivsaktiviteter ofte ikke består av en eksakt løsning. Uten et fasitsvar, gir det elever i større grad rom for å si sine egne meninger. Det ble understreket at alle elever er mer like på tur, noe som gjør at alle har mer respekt for hverandre.

6.2.3 Friluftsliv og empati

Flere informanter understrekte at følelser blir sterkere på tur og kroppsspråket tydeliggjøres i større grad i friluftsliv enn i andre skolefag.

«Man blir fortore sur, glad, redd eller utålmodig når man er på tur» Elev fra gruppe 1.

Informantene var enige om at de fysiske utfordringene vanligvis er årsaken til at følelser tydeliggjøres i friluftsliv, men at også psykiske utfordringer som å vente på tur eller å vise respekt for hverandre, bidrar til at følelser utredes. Videre ble det understreket at friluftsliv er en læringsarena som kan fremme empatiske egenskaper. Elevenes ulike forutsetninger for faget, inkludert variert tilgang på utstyr, fører til at flere viser omtanke og respekt for hverandre. En av elevene på gruppe 1 påpekte at noen turer er for krevende for enkelte elever, da disse elevene ikke fullfører turen. Resterende kan da bli fort irritert eller misunnelig på dem som reiser hjem. Eleven understrekte at i disse tilfeller erfarer elever hvordan det er å ta hensyn til andre og vise respekt. Enkelte av informantene opplevde at det var vanskelig å være empatisk i noen situasjoner. Eksempelvis i læringsaktiviteter, der det blir utpekt en eller to ledere som tar all styring. De som leder er fort de som har en del erfaringer i faget og som har utfordringer med å se ting fra andre perspektiver.

Videre ble det understreket at friluftsliv fører til at elever lærer hverandres styrker og svakheter, som medfører at elever tar mer hensyn til hverandre.

«Når vi går på tur, har vi ulikt tempo. Da vil det være viktig å ha forståelse for andres ferdigheter for å selv opprettholde motivasjonen» Elev fra gruppe 2.

Det var en uenighet om forutsetningene for friluftslivs-faget kan ha en positiv eller negativ effekt på utvikling av empatiske ferdigheter. Flere informanter opplevde at elevenes forutsetninger er tydeligere i friluftsliv enn i andre skolefag. Et tydelig bilde av elevenes forutsetninger kan bidra til at elever forstår hverandre i større grad, men det kan også skape et skille mellom de erfarne og ikke-erfarne. De erfarne kan oppleve det som umotiverende å vente på resterende, mens de ikke-erfarne kan erfare friluftsliv som et ork og kjedelig, påpekte enkelte av informantene. En av elevene på gruppe 3 hevdet at det er enklere i friluftsliv å akseptere at elever er forskjellige og understrekte at i friluftsliv er man opptatt av å ikke bryte hverandre ned, men å bygge hverandre opp og gi positive tilbakemeldinger.

Noen informanter sa at i friluftsliv lærer elevene å hjelpe andre. I tilfeller der en elev har skadet seg eller utfordringer med å løse læringsaktiviteten, erfarer elevene å håndtere situasjonen og løse utfordringen. I tillegg ble det påpekt at i friluftsliv erfarer elever å være tålmodig, høre på det alle sier, gi tilbakemeldinger og ta initiativ.

«I friluftsliv lærer vi å ta hensyn til hverandre. Gruppen går ikke fremover, hvis man ikke tar hensyn til den som går bakerst» Elev fra gruppe 4.

Det ble fremhevet at elever løser utfordringer i friluftsliv i ulikt tempo, noe som gjør at elever erfarer å være tålmodige og vente på hverandre. Ventingen er en prosess, der elever erfarer å respektere at andre er bak og i tillegg kan prosessen være en faktor som gjør at eleven selv tar initiativ til å tilby hjelp. En av elevene på gruppe 4 fortalte at alle er ikke like komfortable på tur og at elever har ulike forutsetninger for å løse utfordringer. I slike sammenhenger mente eleven at det kan være viktig å tilby hjelp som å bære sekk eller å ta noen ting fra en sekk til en annen.

6.2.4 Friluftsliv og ansvarlighet

Friluftsliv blir ifølge informantene sett på som en læringsarena, der man i stor grad erfarer å være ansvarsfull. Alle avgjørelser som blir tatt, fordeling og gjennomføring av arbeidsoppgaver i friluftsliv, krever en viss ansvarlighet. Videre ble det påpekt at friluftsliv som læringsarena gjennomføres i arenaer, der sannsynligheten for at en elev skader seg, faller eller går seg vill er betraktelig høyere enn i andre skolefag. I denne sammenhengen tydeliggjorde noen av informantene at i friluftsliv er det fundamentalt at elevene er ansvarlige og følger reglene som er blitt sagt.

«Vi gjennomfører alltid en risikoanalyse i forkant av turene. Det bidrar til at vi blir mer ansvarlige på tur» Elev fra gruppe 1.

Rydding av base-camp og plukking av søppel er ifølge informantene aktiviteter, der man erfarer å være ansvarlige. Det ble påpekt at i friluftslivundervisning pleier elevene alltid å ha med seg en plastikkpose til å plukke opp søppel som blir observert i naturen. Dette mente flere av informantene bidro til å bli mer ansvarlig. Informantene sier også at i friluftsliv får elevene utdelt utstyr av skolen eller låner av hverandre og andre kjennskap. De argumenterte med at riktig behandling av utstyr, bidrar til at elever blir mer ansvarlige.

«Vi får låne en del utstyr og det er vårt ansvar å passe på det». Elev fra gruppe 2.

Informanter i studien understrekte at i friluftsliv lærer man å ta ansvar for seg selv og for andre. I tilfeller der man observerer elever som sliter eller har det vondt, så kan man ta ansvar og hjelpe personen. Det ble nevnt at i friluftsliv arbeider man i flere forskjellige grupper og faget består av et bredt spekter av arbeidsoppgaver. I denne sammenhengen øker sannsynligheten for å møte på en arbeidsoppgave man kan mestre, noe som bidrar til at man ønsker å ta mer ansvar.

«Det er ikke alltid den samme personen som har mest peiling» Elev fra gruppe 4.

6.2.5 Friluftsliv og selvkontroll

Flere av informantene opplevde friluftsliv som en arena der motgang, uenigheter eller konflikter oftere kommer til uttrykk i motsetning til i andre skolefag. Dette gjør friluftsliv til en aktuell læringsarena for å lære å være selvkontrollerende, hevdet noen informantene. På motsatt side opplevde enkelte av informantene det som utfordrende å være selvkontrollerende på tur, der følelser til tider blir for sterke.

«Når man er trøtt, sliten, sulten eller lei, er det vanskelig å ta de rette valgene» Elev fra gruppe 1.

Informanter i studien understrekte at undervisning i friluftsliv ofte er gøy og spennende og spiller en sentral rolle for at elever vanligvis unngår å måtte beherske negative følelser. Ifølge informantene trumfer undervisning utendørs over negative følelser og medfører at elever unngår konflikter.

«Det er ikke så ofte vi er på overnattingsturer i løpet av et skoleår. Når vi først er på tur, er de aller fleste fornøyde» Elev fra gruppe 4.

Få informanter presiserte at dårlig søvn, være sliten og dårlig mat fører til at negative følelser kommer til uttrykk. Disse informantene opplevde det som krevende å være selvkontrollerende, da elever i slike tilfeller ofte er svært umotivert og velger å ta avstand fra utfordringene istedenfor å fikse opp i dem.

6.2.6 Friluftsliv og kommunikasjon

Flere informanter hevdet at friluftsliv tar utgangspunkt i å samarbeide, lytte, gi tilbakemeldinger og motiverer og som bidrar til å utvikle kommunikasjonsferdigheter. Gruppe 1 erfarte at det blir satt mye søkelys på kommunikasjon når man er ute i naturen.

«For å finne riktige materialer, riktig plassering eller finne riktig vei, er det avgjørende at vi kommuniserer» Elev fra gruppe 1.

Flere informanter poengterte at friluftsliv består av mangfoldige arenaer, der det finnes utallige muligheter for å erfare mestringsfølelse. Informantene hevdet at mestringsfølelsen spilte en viktig rolle for at elever ble tryggere på å kommunisere med hverandre.

«Når man klarer en oppgave og opplever mestring, skaper det en selvtillit som gjør det blant annet enklere å kommunisere med andre» Elev fra gruppe 3.

Informantene påpekte at det gir mestring når man finner selvstendige løsninger på aktiviteter som utgjør en forskjell i forhold til hva andre elever tenker og gjør. En elev i gruppe 2 la til at friluftsliv tilbyr utfordringer, der man som et lag kan oppleve mestringsfølelse. Ofte erfarte denne eleven at å løse utfordringer som et lag, bidrar til at flere elever åpner seg og kommuniserer med hverandre.

«Når vi har løst utfordringer, blir det ofte et samtaleemne i senere tid som mange kjenner seg igjen i» Elev fra gruppe 2.

Enkelte informanter opplevde at i friluftsliv er det ikke så anstrengte samtaleemner, og fører til at elever slipper seg mer fri i hva man sier og gjør. Det ble understreket at friheten er en god følelse å ha med når man er ute på tur. Spesielt opplevde gruppe 2 at å lage bål og sitte rundt bålet, ofte er en fin aktivitet, der elever samler seg på et sted og prater med hverandre. Noen av informantene opplevde at stemningen rundt bålet spiller en rolle for at elever lettere lytter til hverandre, viser høflighet og venter på tur. I tillegg bidrar bålet til dypere samtaleemner, der man blir tryggere på hverandre og bedre kjent.

Noen av informantene erfarte at å kommunisere i friluftslivsundervisning ofte benyttes for å utarbeide motivasjon. Ved å kommunisere mottar elever tips, tilbakemeldinger eller ros som fører til at elever engasjerer seg i større grad. Informantene mente at å få tilbakemeldinger fra en medelev var en unik verdi og motiverende for å arbeide videre. Videre ble det påpekt at når

elever går fra A til B er det mye kommunikasjon.

«Når vi er ute i naturen, legger vi merke til mye forskjellig. Det gjør at vi snakker om det vi ser». Elev fra gruppe 4.

Det ble også poengtert av flere informanter at opplevelsene på tur har en egenverdi som skiller seg fra andre skolefag. Utsikter, fjell, dyr eller fosser ble nevnt som unike opplevelser som de sjeldent eller aldri møter på. Informantene sa at opplevelsene bidrar til at elever åpner seg i større grad og tar initiativ til å snakke om opplevelsene.

6.2.7 Friluftsliv og engasjement

Noen av informantene erfarte at elever tar mer engasjement i friluftsliv med bakgrunn i at faget tilbyr andre rammer og at reglene er litt annerledes. Det er mer rom for å tulle og le, noe som skaper trygghet hos elever. Det bidrar til at flere elever tar initiativ til å sette i gang aktiviteter både i undervisningen og i fritiden. Gruppe 2 mente at fritiden i friluftsliv ofte etablerer muligheter til å ta engasjement. En av informantene på gruppe 2 påpekte at når elever tar initiativ til å sette i gang sosiale aktiviteter, ønsker ofte de fleste elever å delta.

«Hvis ingen tok engasjement på kvelden, haddet det ikke blitt noe spilling» Elev fra gruppe 2.

Det ble også presisert av noen informanter at elever er mindre engasjerte i friluftsliv. Friluftsliv var for dem et ork og kjedelig.

«Når kroppen er sliten, så gidder man ikke å ta initiativ» Elev fra gruppe 3.

7.0 Diskusjon

Studien stiller spørsmål til hvilke refleksjoner et utvalg elever har om bruk av friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse. Funnene viser at undervisning i friluftsliv kan legge til rette for at elever utvikler ferdigheter i samarbeid, selvhevdelse, empati, ansvarlighet, selvkontroll, kommunikasjon og engasjement som Gresham og Elliott (1990); Gresham et al. (2010) mener er syv sentrale sosiale ferdigheter å mestre for å ha god sosial kompetanse. Informantenes refleksjoner bærer preg av at undervisning i friluftsliv gir elever andre rammer enn i klasserommet, og tilbyr læringsaktiviteter- og arenaer elever syntes er spennende og lærerike. Resultatene viser også at friluftsliv som læringsarena innebærer utfordringer som kan påvirke elevenes utvikling av sosial kompetanse. Informantene trekker frem at friluftsliv kan for enkelte elever bli en påtvunget sosial læringsarena. I tillegg poengterer informantene at mangel på utstyr i friluftsliv kan sette begrensninger for læring og utvikling av sosial kompetanse.

Følgende diskusjon tar utgangspunkt i hvordan informantene sine refleksjoner kan forklares med teori for utvikling av sosial kompetanse og sosiokulturell læringsteori. I tillegg legger diskusjonen vekt på om informantene sine refleksjoner står i stil med hva tidligere forskning viser om friluftsliv og utvikling av sosial kompetanse.

7.1 På hvilke måter fremmer friluftsliv sosiale ferdigheter for utvikling av sosial kompetanse?

De fleste informantene i studien opplever friluftsliv som en aktuell læringsarena for å erfare og lære om sosial kompetanse, mens noen få mener at faget er mer slitsomt når det gjelder erfaring og læring av sosial kompetanse. Disse funnene er i tråd med tidligere studier som viser at friluftsliv består av mye sosial læring (Leirhaug et al., 2020; Abelsen & Leirhaug, 2017). Refleksjonene bærer preg av at friluftsliv er en læringsarena, der det sosiale har en sentral plass. Elevene engasjerer seg, hører på hverandres forslag, gir tilbakemeldinger og tilrettelegger. Det tydeliggjør at friluftsliv er en læringsarena som legger til rette for høytstående deltakelse i sosiale praksiser som er en sentral del av den sosiokulturelle læringsteorien (Vygotsky, 1978). Språket kan gi elevene en trygghet til å ytre selvstendige meninger, og grunnlag for å bearbeide konflikter og uenigheter, vise respekt for medelever, være ansvarlig og finne resultater i fellesskap. Her ser vi at språket spiller en sentral rolle for at elevene erfarer flere av de grunnleggende sosiale ferdighetene for å utvikle sosial kompetanse (Gresham & Elliott, 1990; Gresham et al., 2010). Informantene mener undervisning i friluftsliv kan være en egnet læringsarena for å utvikle de syv sentrale sosiale ferdighetene (Gresham & Elliott, 1990; Gresham et al., 2010). Dette står i stil med tidligere forskning som viser at undervisning i friluftsliv legger til rette for utvikling av sosial kompetanse (Abelsen & Leirhaug, 2017; Leirhaug et al., 2020; Abelsen & Leirhaug, 2022; Waite et al., 2011; Torkos & Egerau, 2020). Til tross for at friluftsliv er en god arena for utvikling av sosial kompetanse, så er det lite forskning på elevperspektivet og mindre forskning på i hvilke situasjoner friluftsliv legger til rette for utvikling av sosial kompetanse (Abelsen & leirhaug, 2017).

Samtlige fokusgrupper i studien sier seg enige i at man kan bruke friluftsliv som en arena eller aktivitet for å utvikle samarbeidsferdigheter. Dette står i stil med Harris (2018) som poengterer at friluftsliv og undervisning utendørs, er en arena som gir en større frihet enn i klasserommet til å samhandle. Informantene vektlegger imidlertid ulike årsaker til dette. Mangfoldige læringsarenaer, varierte gruppestørrelser, mindre teknologiske forstyrrelser og ulike undervisningsmetoder for samarbeid blir påpekt som sentrale årsaker.

Mangfoldige arenaer innebærer læringsarenaer- og aktiviteter i skog og mark, på fjellet, ved vannet og kysten. I disse undervisningsarenaene opplever informantene at elever erfarer nye opplevelser og ukjente utfordringer som bidrar til at elever ønsker i større grad å samarbeide og løse arbeidsoppgaver. Tidligere forskning tar opp at friluftsliv tilbyr mangfoldige arenaer for læring (Abelsen & Leirhaug, 2017). Informantene sine refleksjoner står i stil med observasjon av da elevene skulle lage en overnattingsplass av naturens redskaper på overnattingsturen. Elevenes kroppsspråk bar preg av spenning og interesse for aktiviteten. Flere av dem gav også uttrykk for at de tidligere ikke hadde praktisert slike læringsaktiviteter. Det førte til at elevene motiverte, støttet og hjalp hverandre som er sentrale samarbeidsferdigheter (Gresham & Elliott, 1990).

Informantene mener at i friluftsliv, varierer det hvilke elever som mestrer de ulike arbeidsoppgavene. Eleven fra gruppe 4 siterer at det ikke alltid er den samme personen som har mest kunnskaper. På overnattingsturen var det tydelig at det varierte hvilke aktiviteter elevene syntes var spennende. I løpet av tre dager arbeidet de i ulike terreng i skog, mark og fjell med forskjellige læringsaktiviteter. I arbeidsoppgaven å lage bål av våt ved, opplevde en elev at det var utfordrende å kløye ved. Da samme elev fikk i oppdrag å lede gruppen i aktiviteten å lage en bære og frakte den «skadede» til «helikopteret», tok eleven ansvar med fordele arbeidsoppgaver, dele sine erfaringer og kunnskaper med resten av gruppen. Denne situasjonen viser at friluftslivs mangfoldige læringsarenaer og aktiviteter er en gevinst for elevene. Flere elever finner aktiviteter som er egnet for dem og gir dem en større lyst til å lære. De engasjerer seg i arbeidsoppgaven, ber om tips og hjelp, og følger regler og beskjeder som bidrar til å utvikle god sosial kompetanse (Gresham & Elliott, 1990). Dette karakteriserer og at friluftsliv kan stimulere læring med at elever som finner sine aktiviteter og deler kunnskapene med andre (Vygotsky, 1978). Ved at flere elever finner aktiviteter som passer dem og som de har kunnskaper om, øker sannsynligheten for at elever kan lære av hverandre (Vygotsky, 1978).

Det blir sagt at friluftsliv er en læringsarena som muliggjør samarbeidsoppgaver som skiller seg ut fra andre skolefag. Spesielt presiserer informantene at en verdifull faktor i friluftsliv, er at elever erfarer å løse utfordringer i ulike gruppestørrelser med forskjellige elever. Dette understreker sitatet fra eleven i gruppe 2, som mener friluftsliv gir deg evnen til å samarbeide med medelever man vanligvis har utfordringer å samarbeide med. Tidligere forskning viser at friluftsliv er en avstressende læringsarena som legger til rette for andre settinger som skiller seg ut fra andre skolefag (Leirhaug et al., 2020; Fiskum & Jacobsen, 2012). Informantene sine

refleksjoner samsvarer med erfaringer fra overnattingsturen. I løpet av tre dager skulle elevene arbeide med ulike utfordringer, i ulike grupper, med forskjellige elever. Elevene måtte i løpet av overnattingsturen forholde seg til ulike gruppestørrelser og elever, som gav dem varierte måter å samarbeide på.

På motsatt side nevner enkelte av informantene at gruppestørrelsen kan ha en negativ effekt, når elever skal løse utfordringer i store grupper. De mener utfallet ofte ender med at et utvalg elever løser utfordringen, mens resterende ikke er deltakende. Konsekvensen av et slikt utfall kan være at de resterende opplever læringsaktiviteten som meningsløs og velger å trekke seg unna. Det kan gi elever negative opplevelser av å arbeide i stor gruppe og føre til at elever ikke får et læringsutbytte av arbeidsoppgaven. På overnattingsturen erfarte elevene ulike grep som førte til at elevene var deltakende, også når de arbeidet i store grupper. Under læringsaktiviteten å lage en bære og frakte den «skadede» til «helikopteret» ser vi at elevenes tilstedeværelse og aktivisering har en smitteeffekt og bidrar til at flere elever deltar aktivt. Elevene observerer og lærer av hverandre som fører til at flere ønsker å bidra. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at friluftsliv er en arena som legger til rette for at elever erfarer å lære av eller om hverandre (Leirhaug et al., 2020). Elevenes tilstedeværelse og aktivisering fremmer også Vygotskys (1978) sitt syn på læring ved at elevene stimulerer læring gjennom å dele erfaringer og kunnskaper med hverandre.

Læreren kan også ha en betydningsfull rolle for å sørge for at elever deltar i arbeidsoppgavene. Ved å gjennomføre en grundig planleggingsfase og analyse av læringsaktiviteten, vil det medføre at det er nok arbeidsoppgaver til alle elevene. Da alle elevene får arbeidsoppgaver, vil det være enklere for elevene å gi hverandre tilbakemeldinger, tips og kommentarer som fører til utvikling av samarbeidsferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). Dette samsvarer og med Vygotsky (1978) som påpeker at lærerens kompetanser er avgjørende for elevenes utviklingspotensial. En forutsetning vil dermed være at læreren har et kompetansegrunnlag i friluftsliv som klarer å ta høyde for riktig analysering av læringsaktiviteter og tilpasser gruppestørrelsene og sammensetningen av læringsaktivitetene. Dette samsvarer med tidligere forskning som understreker at lærerens kunnskaper i friluftsliv er fundamentale for å ta høyde for riktig håndtering av elever (Dahl, 2021).

Eleven erfarte også på overnattingsturen å lede medelever eller å bli ledet av medelever. Elevene måtte på egenhånd finne en leder og selvstendige løsninger. De opplevde læringsaktiviteten som spennende og flere elever var komfortable i rollen som leder eller å bli ledet. Elevene var opptatt av å fordele arbeidsoppgaver, gi hverandre tilbakemeldinger, gjøre endringer underveis og tilby en hjelpende hånd som er sentrale samarbeidsferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). Læringsaktiviteten viser at friluftsliv innebærer arbeidsmåter som står i stil med Vygotsky (1978) sine tanker om læring og utvikling. Elevene erfarer et samhold og en sosial praksis når de gjennomfører arbeidsoppgaven. I tillegg lærer elevene av hverandre, som muliggjør et større læringspotensial. Eleven som leder kan komme med tips, tilbakemeldinger eller vise ulike løsninger som skaper en større forståelse. For å opprettholde Vygotsky (1978) sitt syn, er det viktig at eleven som deler erfaringer, besitter et høyere kunnskapsnivå i friluftsliv for å muliggjør et større læringspotensial. Ved å lede medelever eller å bli ledet av medelever, erfarer elevene å være i den proksimale utviklingssonen som kan utgjøre et større læringsutbytte (Vygotsky, 1978).

Noen informanter i studien påpeker at i friluftsliv erfarer elevene mindre forstyrrelser av ulike teknologiske verktøy. De teknologiske verktøyene påvirker konsentrasjonen og gjør det enklere for elever å melde seg ut av arbeidsoppgaver. En informant sier at ved mindre tilgang på teknologiske verktøy, setter elevene mer søkelys på arbeidsoppgavene. De lytter, viser interesse og hjelper til, som er et godt utgangspunkt for å utvikle samarbeidsferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). På overnattingsturen var elevenes mobiler utilgjengelig under læringsaktivitetene. Resultatet ble at elevene var delaktige og erfarte å lytte til ulike meninger, fulgte regler og beskjeder og behandlet enhver elev på gruppen som likeverdig. Denne erfaringen underbygger informantene sine refleksjoner og tydeliggjør at en mobilfri undervisning, kan være betydningsfull for at elever lærer sentrale samarbeidsferdigheter (Gresham & Elliott, 1990).

Informantene sine refleksjoner bærer preg av at friluftsliv tilbyr en læringsarena, der det er rom for å uttrykke selvstendige meninger og å lære å uttrykke meninger og behov, bli forstått og forstå, og vise respekt og bli respektert. I tidligere forskning viser Harris (2018); Waite et al. (2011) at friluftsliv fremmer flere sider av sosial kompetanse og at utendørs læring innebærer mindre strukturert og formell læring, med en åpen læringsarena som bidrar til pro-sosial atferd. Flere episoder på overnattingsturen underbygger dette. Ved oppstart og før avreise på etappene, samlet gruppene seg, diskuterte arbeidsfordelingen og hvem som bidro på de forskjellige læringsaktivitetene. Her åpnet det opp for å stille spørsmål, foreta

forespørsler og gi konstruktive tilbakemeldinger som er grunnleggende selvhevdelsesferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). En av gruppene hadde blant annet ikke vasket stormkjøkkenet godt nok, som ble en diskusjon internt i gruppa. Elevene på gruppa gav uttrykk for sine meninger og sammen ble de enige om en god løsning.

Et annet eksempel som understreker informantene sine refleksjoner var under gå-etappene, da elevene fikk i oppdrag å bruke kart og kompass til å orientere seg i terrenget.

Arbeidsoppgaven bar preg av at elevene måtte finne og forstå kartets symboler, hvilken retning nord var og undersøke terreng de skulle møte på. Dette bidro til at alle på gruppen deltok og aktivt fremmet sine meninger. De tok opp mulige utfordringer som bratt terreng eller myrete og vått område, og uttrykket følelser som glede og stolthet med å finne sin posisjon på kartet, som viser mestring av selvhevdelsesferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). I dette tilfellet kan elevene være et medierende redskap. Elevene som har kunnskap i kart og kompass kan bidra til at læring stimuleres med at elevene som har utfordringer med å orientere seg, kan få tips og hjelp til å løse kartutfordringene (Vygotsky, 1978).

Enkelte av informantene mener konteksten i naturen spiller en rolle for at elever ønsker å lytte, foreta spørsler og uttrykke selvstendige meninger. Fugler som kvittrer, trær som knirker, ild som knitrer, bølger som bryter eller snø som daler kan være medierende redskaper som gir elever en følelse av spenning og nysgjerrighet, og som bidrar til at de aktiviserer- og uttrykker seg i større grad (Vygotsky, 1978). Informantene sine refleksjoner står i stil med Borgen et al. (2015); Martinsen (2018) som mener at kroppslige og sanselige erfaringer som å aktivisere seg i ulike terrenger, kjenne lukter og smaker fra naturen og oppleve snø, kulde, vind, vann og sol utvikler en kompetansekontekst av ekstensiell karakter. Noen informanter benytter begrepet «atmosfære», mens andre informanter understreker sine poeng med å uttrykke «den naturlige settingen». De kroppslige og sanselige erfaringene i friluftsliv skaper en trygghetsfølelse og fører til at elever blir mer selvsikre til å uttrykke meninger, dele følelser og stille spørsmål som utvikler selvhevdelsesferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). Dette samsvarer med Abelsen og Leirhaug (2022) som viser at friluftsliv gir elever et samvær som blir oppfattet annerledes enn i andre skolefag. Det sentrale med å ha undervisning ute i skog og mark, ved vannet og kysten eller på fjellet er at det gir elever andre rammer å arbeide i, noe elever setter pris på (Eikje et al., 2021; Stenqvist & Øvrevik, 2021; Lundhaug & Vigane, 2021; Enoksen & Krempig, 2021). Trygghetsfølelsen i naturen kan bidra til at elever arbeider i større grad med medelever de ikke har et forhold til. Det viser at friluftsliv kan være en god læringsarena for å utvikle selvhevdelse (Gresham & Elliott, 1990).

Informantene hevder at friluftsliv legger til rette for at elevene kan bruke sin kreativitet. Friluftsliv gir en større frihet til å være fantasifull og nyskapende, og frigjør elever fra normer og forventninger som det er mer av i klasserommet (Fiskum & Jacobsen, 2012; Davidson, 2001). Informantene mener en gevinst i friluftsliv er at læringsaktivitetene ofte består av flere løsninger og ikke kun et fasitsvar. Dette vekker interesse hos elevene og fører til at flere uttrykker og aktiviserer seg i større grad. I dette tilfellet kan de åpne rammevilkårene til læringsaktivitetene være et medierende redskap som stimulerer elevenes læring av selvhevdelse (Vygotsky, 1978). På overnattingsturen fikk elevene blant annet i oppgave å lage bål av våt ved. I aktiviteten fikk elevene selv styre hvordan de ville gå frem for å løse arbeidsoppgaven. Det resulterte i at flere elever deltok i aktiviteten og gav uttrykk for hvordan bålet burde stables, hvilke redskaper som var brennbare materialer og hvem som skulle gjennomføre hvilke arbeidsoppgaver, som bidrar til å utvikle selvhevdelse (Gresham & Elliott, 1990).

Flere av informantene sine refleksjoner tar utgangspunkt i at undervisning i friluftsliv handler om å hjelpe og motivere hverandre. Det blir sagt at følelser ofte blir sterkere på tur. Dette tyder på at elever i friluftsliv har behov for gode tilbakemeldinger, støtte og hjelp for å fullføre ulike arbeidsoppgaver. Blant annet understreker eleven på gruppe 3 at elever aksepterer hverandre i større grad i friluftsliv og de er mer opptatt av å ikke bryte hverandre ned, men å bygge hverandre opp. Dette står i stil med Torkos og Egerau (2020) som poengterer i sin forskning at undervisning utendørs kan legge til rette for å lære å hjelpe hverandre og vise respekt for medelever. Her vil elevene erfare sentrale empatiske ferdigheter som vil spille en rolle for å utvikle sosial kompetanse (Gresham & Elliott, 1990).

Informantene poengterer at elever har ulike forutsetninger for friluftsliv. Tidligere forskning viser også at flere lærere mener elever har mindre erfaringer med friluftsliv, der dårligere fysisk form, lavere psykisk kapasitet eller flere ukjente situasjoner argumenteres som sentrale årsaker til at elever har ulike forutsetninger for friluftsliv (Dahl, 2021). Et viktig poeng informantene trekker frem er at elevenes ulike forutsetningene for faget, ikke nødvendigvis er en negativ faktor. Informantene opplever at ulikt erfaringsgrunnlag og varierte kunnskaper i natur og friluftsliv, kan bidra til at elevene viser mer omtanke og respekt for hverandre som er grunnleggende empatiske ferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). På overnattingsturen fikk en elev i oppgave å kløyve ved, noe eleven hadde mindre erfaring med å praktisere. Denne situasjonen er et eksempel som underbygger informantene sine refleksjoner. I stedet for å ta over arbeidsoppgaven og utestenge eleven, var de andre elevene på gruppen opptatt av å

hjelpe og lede eleven til å klare arbeidsoppgaven. De gav eleven enkle tips og tok hensyn til elevenes forutsetninger og kompetanser. Et annet eksempel var da elevene skulle frakte den «skadede» eleven. Elevene var opptatt av å hjelpe hverandre og gjorde endringer underveis som å bytte på hvem som holdt foran og bak på båren. Her ligger det til rette for at friluftsliv kan stimulere at læring formes med at elever som har mer erfaring eller kompetanser, kommer med tips eller deler sine kunnskaper med elevene som har mindre erfaringer og kompetanser (Vygotsky, 1978).

Informantene påpeker at undervisning i friluftsliv forekommer i arenaer, der sannsynligheten for skader eller ulykker er betraktelig større, og bidrar til at elever blir mer ansvarlige og følge reglene. Dahl (2021) viser i sin forskning at en konsekvens av friluftslivundervisning, er at det er flere ulykker eller nesten ulykker. Manglende kunnskap om lovpålagt helse, miljø, sikkerhet (HMS), til risikovurdering og planleggingsrutiner blir ofte sett på som sentrale årsaker til ulykkene (Dahl, 2021). Da elevene erfarte vanskelige forhold under overnattingsturen, bidro turplanleggingen og risikoanalysen de gjennomførte i forkant til å opprettholde sikkerheten. Dette står i stil med Stenqvist og Øvrevik (2021); Enoksen og Krempig (2021) som mener at undervisning i friluftsliv stiller krav til at elevene opptrer på en forsvarlig måte og at god planlegging av turen er fundamentalt for å opprettholde et sikkerhetsmessig og pedagogisk undervisningsopplegg. Eksempelvis var det mye tåke og dårlig sikt på toppene av fjellene elevene passerte, som medførte at de tilpasset farten til terrenget og forholdene. Denne hendelsen underbygger informantene sine refleksjoner og forteller at elever viser mer respekt og følger regler, noe som viser ansvarlighet (Gresham & Elliott, 1990), når undervisningen forekommer i risikofylte arenaer. I motsetning til tidligere da det ble nevnt at de åpne rammevilkårene i friluftsliv kan være et medierende redskap, ser vi at strenge rammevilkår i form av å følge rutiner, regler eller å vise respekt for naturens omgivelser også kan være medierende redskaper. I dette tilfellet stimulerer det elevenes læring av å ta ansvar (Vygotsky, 1978).

Informantene mener at elever i større grad møter motgang, uenigheter eller konflikter i friluftsliv i motsetning til andre skolefag. Det medfører at elevene kan erfare å lære å kontrollere følelser og bli bevisst på sine følelser i spente situasjoner som viser selvkontrollerende ferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). Tidligere forskning viser at friluftsliv er en følelsesladet læringsarena som gir elever mulighet til å utvikle selvfølelse, selvdisciplin og det å ta vare på andre (Torkos & Egerau, 2020). En følelsesladet læringsarena kan medføre at elever utvikler et indre språk, som å kontrollere sine følelser og beherske

motgang og frustrasjon (Vygotsky, 1978), og bidra til å utvikle selvkontroll (Gresham & Elliott, 1990). På motsatt side blir det poengtert at når elever opplever utfordrende situasjoner i friluftsliv, er det vanskelig å være selvkontrollerende. Informantene sier at elever velger å ta avstand fra en utfordrende situasjon, istedenfor å finne en løsning. Dahl (2021) poengterer at elever i dag later til å være dårligere fysisk form, lavere psykisk kapasitet og har et mindre erfaringsgrunnlag i friluftsliv. Disse årsakene kan ha en betydningsfull rolle for at informantene mener det kan være vanskelig å utvikle selvkontroll i friluftsliv. Informantene trekker også frem at spenningen og gleden av undervisning utendørs, medfører at elever unngår konflikter og uenigheter. Dette skyldes blant annet at de ikke er så ofte på overnattingsturer i løpet av et skoleår. Dette står i stil med Abelsen et al. (2019) som rapporterer at skoler ikke prioriterer friluftslivfaget og overnattingsturer.

Informantene poengterer at elever i friluftsliv finner arbeidsoppgaver og arenaer de er komfortable i og som de mestrer. Det blir tydeliggjort at mestringsfølelsen spiller en sentral rolle for at elever kommuniserer i større grad. Deriblant understreker eleven fra gruppe 3 at mestringsfølelsen skaper selvtillit, en formålstjenlig følelse som gjør det enklere å kommunisere med andre. Tidligere forskning tar opp at elever beskriver friluftsliv som en mestringsfremmende arena, der aktivitetene legger til rette for at elever opplever mestringsfølelse (Leirhaug et al., 2020). Læringsaktiviteten å lage bål av våt ved på overnattingsturen underbygger informantene sine refleksjoner. Samtlige grupper klarte å få fyr i bålet, en opplevelse som gav flere elever mestringsfølelse. Elevene var fornøyde og stolte over å ha løst arbeidsoppgaven. Det var mye latter, glede og kommunikasjon i etterkant av arbeidsoppgaven. Opplevelsen av mestringsfølelse bidro til at flere elever aktiviserte seg og kommuniserte i større grad. Allerede i etterkant av læringsaktiviteten var flere av elevene opptatt av å høre på andre gruppes løsninger. Elevene lyttet til det som ble sagt, ventet på tur med å ta ordet og viste interesse, noe som bidrar til å utvikle kommunikasjonsferdigheter (Gresham et al., 2010). Folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglig tema som prioriteres i den overordnede delen i LK20, der det settes søkelys på at elever skal lære å forstå og kunne bearbeide faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å ta utgangspunkt i informantene sine refleksjoner, kan mestringsfølelsen i friluftsliv, være en viktig faktor for at elever lærer å ta ansvarlige livsvalg.

Informantene sier at opplevelsene på tur har en egenverdi som skiller seg fra andre skolefag. Eksempelvis trekker informantene frem utsikter, fjell, dyr eller fosser og mener disse unike opplevelsene spiller en sentral rolle for at elever utvikler sine kommunikasjonsferdigheter.

Martinsen (2018) mener at friluftsliv og naturopplevelser er en viktig kilde, som skaper motivasjon og glede til å være fysisk aktiv. Informantene tydeliggjør at unike opplevelser fort blir et samtaleemne både under turer og ved senere anledninger. Da flere elever kjenner seg igjen i samtaleemnet, blir det enklere for dem å delta i samtalen, lytte til det som blir sagt, ha øyekontakt og uttrykke sine opplevelser som er sentrale kommunikasjonsferdigheter (Gresham et al., 2010).

Videre mener informantene at kommunikasjon er en fundamental egenskap å mestre for å løse arbeidsoppgavene i friluftsliv. Det blir blant annet understreket at når elever går fra A til B, kommuniseres det i stor grad. Informantene legger også til kommunikasjon i friluftsliv bidrar til at elever mottar tips, tilbakemeldinger eller ros som kan bidra til at elever blir motivert. Tidligere forskning viser at friluftsliv innebærer naturlige elementer, læreplaninnhold og menneskelige ressurser som spiller en sentral rolle for utvikling av blant annet kommunikasjonsferdigheter (Torkos & Egerau, 2020). Under gå-etappene på overnattingsturen var det flere situasjoner som underbygger informantene sine refleksjoner. Elevene delte tidligere erfaringer og opplevelser i natur og friluftsliv og utvekslet forskjellige meninger. Det ble også praktisert en rutine med bakgrunn i å unngå at elever havnet for langt bak. Ved hjelp av god kommunikasjon som å si «køen er med» eller «køen er ikke med», opplevde elevene hvilken effekt god kommunikasjon kunne ha. Rutinen avverget at enkelte elever ble umotivert og havnet for langt bak. I tillegg fikk elevene erfare at god kommunikasjon var avgjørende for å effektivisere rutinen. I denne erfaringen spiller også rutinen en medierende rolle og stimulerer læring med at elevene utvikler sine kommunikasjonsferdigheter (Vygotsky, 1978).

Informantene forteller at en verdifull faktor i friluftslivsfaget, er at samtaleemnene sjeldent er anstrengte som fører til at elever uttrykker seg i større grad. Deriblant fremhever informantene bålets funksjon og mener stemningen rundt bålet, bidrar til at elevene erfarer å lytte til hverandre, vise høflighet og vente på tur som viser gode kommunikasjonsferdigheter (Gresham et al., 2010). Dette står i stil med tidligere forskning som viser at bålets funksjon spiller en rolle for at elever åpner seg i større grad (Abelsen & Leirhaug, 2022). Informantene mener at bålet er en sosial møteplass, der alle er velkomne og som skaper hygge, nærvær, samhandling og trivsel, som kan spille en rolle for utvikling av kommunikasjonsferdigheter (Gresham & Elliott et al., 2010).

Noen av informantene opplever at i friluftsliv er det mer rom for å tulle og le i undervisningen, som bidrar til at flere tar initiativ til å starte samtaler, leker eller konkurranser. Tidligere forskning viser at elever syntes undervisning i friluftsliv er spennende og blir engasjert i form av å prøve ut nye aktiviteter og bruke forskjellige redskaper til arbeidsoppgavene (Leirhaug et al., 2020). Informantene sier at engasjementet skaper en sosial praksis som elever ønsker å delta i. Her ligger det til rette for at elever kan lære av hverandre og bruke språket som et læringsgrunnlag (Vygotsky, 1978). Oppholdet i base-camp på overnattingsturen understreker informantene sine refleksjoner. Elevene satt i gang spill, laget bål eller felte trær som medførte en sosial læringspraksis. Det bidro til at elevene var deltakende, kom med forskjellige ideer og var åpne for at andre elever også kunne delta om de ønsket å være med, som gir dem erfaringer i ta engasjement (Gresham et al., 2010).

7.2 utfordringer med friluftsliv og utvikling av sosial kompetanse

Et interessant funn i denne studien er at enkelte informanter opplever friluftsliv og den sosiale settingen til tider som stressende og slitsomt. Eleven fra gruppe 4 påpeker at når undervisningen forekommer utendørs, blir man tvunget til å være sosial. Tidligere forskning tar opp imidlertid at friluftsliv er en avstressende læringsarena, der elever kan sette pris på friheten, stillheten og roen (Fiskum & Jacobsen, 2012; Leirhaug et al., 2021). Funnene i denne studien står i kontrast til tidligere forskning, noe som tydeliggjør at friluftsliv som læringsarena også innebærer utfordringer i form av at det kan bli for mye sosialt for enkelte elever. Tidligere forskning viser at flere lærere mangler kunnskap i friluftsliv for å ta høyde for riktig håndtering av elever (Dahl, 2021). Manglende kunnskaper om friluftsliv medfører at lærerne ikke har forutsetninger eller erfaringer om hvilke utfordringer som kan komme til uttrykk i friluftsliv. Dette kan være en sentral årsak til at tidligere studier ikke har belyst friluftsliv som en påtvunget sosialiseringarena. I den overordnede delen i LK20 blir det presisert at skolen skal støtte og hjelpe elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med skolefagene og i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å ta utgangspunkt i informantene sine refleksjoner, kan friluftsliv for enkelte elever være en krevende læringsarena for å utvikle sin sosiale læring. På overnattingsturen var elevene på tur sammen i tre døgn. De gjennomførte gå-etapper og læringsaktiviteter, var omkring hverandre rundt base-camp og overnattet sammen. Overnattingsturen gav et tydelig bilde på at det var lite rom for å koble av og være alene.

På motsatt side viser funnene at de fleste informantene opplever friluftsliv som en læringsarena som passer for alle. Fagets mangfoldige læringsaktiviteter og arenaer bidrar til at elever som trenger en pause fra det sosiale, også kan finne arbeidsoppgaver og aktiviteter som er tilpasset dem. Da elevene var i base-camp på overnattingsturen, ble bålet en møteplass. Bålet funksjon skapte en behagelig og rolig stemning som førte til at elevene slappet av. Elevene erfarte ved bålet sentrale kommunikasjonsferdigheter som å lytte, vente på ordet og ha korrekt toneleie (Gresham et al., 2010). Dette tydeliggjør at det finnes ulike arenaer og handlinger i naturen som kan benyttes for at elever ikke skal assosiere friluftsliv med stress og slitsomhet, som også kan bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Informantene fremhever at i friluftsliv tydeliggjøres elevenes forutsetninger i større grad enn i andre skolefag. De trekker blant annet frem at det varierer i stor grad hva slags utstyr elever har tilgjengelig. Tidligere forskning tar opp at utstyrsmangler hos elevene er en utfordring og

at skoler ikke vanligvis kan dekke utstyr for alle elevene (Scott et al., 2015). Å mangle turklær som unngår at man blir våt, gode tursko som unngår at man får gnagsår eller ulltøy som unngår at man fryser, kan spille en sentral rolle for elevenes trivsel og glede i friluftsliv. Eleven fra gruppe 3 understreker med å fortelle at det ikke er enkelt å uttrykke seg, være engasjert, samarbeide og bidra i friluftsliv når man ikke har erfaringer og kompetanser i friluftsliv. Elevens mening ser vi innebærer sosiale ferdigheter som er sentrale for å utvikle sosial kompetanse (Gresham & Elliott, 1990; Gresham et al., 2010). Det forklarer at mangel på nødvendig utstyr i friluftsliv, kan føre til at elevene får et redusert utbytte av undervisningen. På overnattingsturen fikk hver gruppe et stormkjøkken av skolen, men elevene måtte ha med seg egen sekk, turklær, gode tursko, telt og sovepose. Det har blitt tidligere påpekt at friluftsliv innebærer et mangfold av aktiviteter og det kreves mer spesialisert utstyr (Loland, 2013). På overnattingsturen opplevde flere elever at deres sekk ikke var egnet for tre dager på tur. Konsekvensen ble for enkelte elever smertefulle skuldre eller vond rygg. Denne erfaringen understreker informantene sine refleksjoner og viser at utstyret kan sette begrensninger for undervisning og læring i friluftsliv.

Fra et annet perspektiv poengterer informantene at det finnes flere løsninger for å redusere utstyrsutfordringene i friluftsliv. Blant annet sier de at elever ofte låner utstyr av hverandre eller av andre bekjente som har utstyr tilgjengelig. En annen løsning kan være å ta kontakt med foreninger eller organisasjoner og låne utstyr av dem. I 2014 ble Barn – Unge – Aktivitet (BUA) opprettet, en organisasjon som låner ut sports- og friluftslivsutstyr gratis til barn og unge for å gi dem flere og varierte aktiviteter. En slik ordning bidrar til at elever får tilgang til utstyr som medfører at de kan utforske i større grad naturens muligheter og opplevelser. BUA sin ordning legger til rette for at skoler kan blant annet tilby overnattingsturer, skidager eller undervisning i kajakk.

8.0 Konklusjon

Elevenes refleksjoner bærer preg av at friluftsliv er en god læringsarena for å utvikle elevers sosiale kompetanse. Friluftslivets egenverdi og de mangfoldige læringsaktivitetene både i skog og mark, på fjellet eller ved vannet, gir andre rammer enn i klasserommet og bidrar til at elever trives med undervisning utendørs. Det blir understreket at undervisning i friluftsliv består av læringsaktiviteter som legger til rette for å lære sentrale sosiale ferdigheter og som tydeliggjøres i større grad i motsetning til i andre skolefag. Funnene viser at nye læringsaktiviteter og arenaer, naturens kontekster, fremragende opplevelser, muligheter for mestringfølelse, flere løsninger på arbeidsoppgavene, risikofylte arenaer, ulike forutsetninger for friluftsliv og atmosfæren på tur, er sentrale faktorer i friluftsliv som kan bidra til å utvikle de syv sosiale ferdighetene, og som gjør friluftsliv til en aktuell læringsarena for utvikling av sosial kompetanse.

Ifølge formålet i den overordnede delen i LK20, har skolen blant annet et ansvar med å støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling. Blant annet sier den overordnede delen i LK20 at elever skal lære å ta stilling til andres perspektiver enn sine egne og sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer. I tillegg skal elever lære å kommunisere, samarbeide, lytte og uttrykke selvstendige meninger. Det vi ser er at flere av skolens og den overordnede delen i LK20 sine mål, er de samme sosiale ferdighetene denne studien legger vekt på. Det tydeliggjør at friluftsliv kan være en egnet læringsarena for at elever opprettholder et av formålene i den overordnede delen i LK20. Likevel viser studien at det i friluftsliv også er utfordringer som må håndteres. Funnene viser at friluftsliv kan være en påtvunget sosial læringsarena for enkelte av elevene og at mangel på utstyr kan begrense undervisningen og læringsutbytte.

Friluftsliv kan ikke understrekes som den riktige læringsarenaen for elevers utvikling av sosial kompetanse. Derimot kan studien gi andre lærere inspirasjon og parallelle erfaringer fra deres undervisning i friluftsliv. Forhåpentligvis kan det bidra til at flere lærere tar utnytte av friluftsliv i undervisningen og bruker naturen som en ressurs for å utvikle elevers sosiale kompetanse.

9.0 Litteraturliste

- Abelsen, K., & Leirhaug, P. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974 - 2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (3), s. 18-31. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>,
- Abelsen, K., Leirhaug, P., & Arnesen, T. (2019). Friluftsliv i morgendagens skole - lite nytt under solen? I *Rapport fra konferansen Forskning i friluft 2018* (s. 31-51). Norsk friluftsliv.
- Abelsen, K., & Leirhaug, P. (2022). Dedikerte lærere med bål på timeplanen i videregående skole. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6 (1), s. 21-36. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3081>
- Borgen, J., Pedersen, K., & Engelsrud, G. (2015). *Lek og friluftsliv i kroppsøvingfaget - der dybdelæring foregår*. Hentet fra <https://blogg.forskning.no/nih-bloggen/lek-og-friluftsliv-i-kroppsøvingsfaget--der-dybdelaering-foregar/1107397>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Breivik, G. (1978). *To tradisjoner i norsk friluftsliv*. Universitetsforlaget.
- Dahl, L. (2021). *Ulykker og sikkerhet i friluftsliv på norsk videregående skole. En empirisk studie av ulykkeshendelser og lærerrefleksjoner om sikkerhet i friluftslivsundervisningen på studieretning for idrettsfag* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole.
- Davidson, L. (2001). Qualitative Research and Making Meaning From Adventure: A Case Study of Boys' Experiences of Outdoor Education at School. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 1 (2), s. 11-20. <https://doi.org/10.1080/14729670185200041>
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Eikje Andersen, C., Houe Wielandt, K., & Haug, T. (2021). Skole ved elva og vannet. I Østrem, K. (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 114-147). Cappelen Damm.
- Enoksen, E., & Krempig, I. (2021). Skole på fjellet. I Østrem, K. (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 208-249). Cappelen Damm.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fiskum, T., & Jacobsen, K. (2012). Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13 (1), s. 76-99. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.702532>
- Gresham, F., & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, M.N: American Guidance Service.
- Gresham, F., Elliott, S., Cook, C., & Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-Informant Agreement for Ratings for Social Skill and Problem Behavior Ratings: An Investigation of the Social Skills Improvement System-Rating Scales. *Psychological assessment*, 22 (1), s. 157-166. <https://doi.org/10.1037/a0018124>
- Gresham, F., Elliott, S., Vance, M., & Cook, C. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and Psychometric Comparisons Across Elementary And Secondary Age Levels. *School Psychology Quarterly*, 26 (1), s. 27-44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>
- Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50 (2), s. 222-231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>
- Hasletad, K. A. (2002). *På leting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 86 (4), s. 251-262.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm.

- Jordet, A. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Leirhaug, P., Grøteide, H., Høyem, H., & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmestring i vidaregående skule. Kan 12 timar friluftsliv gjere ein skilnad? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104 (3), s. 226-240.
- Loland, S. (2013). *Idrett og samfunn* (6.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lundhaug, T., & Vigane, Å. (2021). Skole ved skogen. I Østrem, K. (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 188-207). Cappelen Damm.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget .
- Martinsen, E. (2018). *Kropp og Sinn. Fysisk aktivitet - Psykisk helse - Kognitiv terapi* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv - Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima og miljødepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Moen, K., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5. - 10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1 - 2018). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ommundsen, Y., & Haugen, T. (2018). Hva påvirker barn, ungdom og voksnes fysiske aktivitet. I (Torstveit, M. K., Lohne-Seiler, H., Berntsen, S., & Anderssen, S. A. (Red.), *Fysisk aktivitet og helse. Fra begrepsforståelse til implementering av kunnskap*. Cappelen Damm.

- Otte, C., Bølling, M., Stevenson, M., Ejbye-Ernst, N., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2019). Education outside the classroom increases children's reading and performance. Results from a one-year quasi-experimental study. *International Journal of Educational Research*, 94, s. 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.01.009>
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm .
- Scott, G., Boyd, M., Scott, L., & Colquhoun, D. (2015). Barriers to Biological Fieldwork: What Really Prevents Teaching Out of Doors? *Journal of Biological Education*, 49 (2), s. 165-178. <https://doi.org/10.1080/00219266.2014.914556>
- Sæle, O., & Hallås, B. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning. Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Idrett og friluftsliv, levekårsundersøkelsen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/idrett-og-friluftsliv/statistikk/idrett-og-friluftsliv-levekarsundersokelsen>
- Stenqvist, T., & Øvrevik, G. (2021). Skole ved kysten. I Østrem, K. (Red.), *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (s. 148-187). Cappelen Damm.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tordsson, B. (2010). *Friluftsliv, kultur og samfunn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tordsson, B. (2014, 29. august). Friluftsliv som nasjonbygger. Vestre Toten kulturhus, Konferansen *Friluftsliv for alle*. Norsk friluftsliv.
- Torkos, H., & Egerau, A. (2020). Outdoor Education and Its Influence on The Successful Involvement of Pupils in The Social Life. *Postmodern Openings*, 11 (4), s. 127-143. <https://doi.org/10.18662/po/11.4/226>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsdepartementet 2015. <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring*.
Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KR001-05)*. Fastsatt som forskrift.
Læreplanverket for Kunnskapsdepartementet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. I
Cole, M., John-Steiner, V., Scribner & S, Souberman (Red). Harvard university press.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative
pedagogies and standards. *Education 3 - 13*, 39 (1), s. 65-82.
<https://doi.org/10.1080/03004270903206141>
- Waite, S., Evans, J., & Rogers, S. (2011). A time of change: outdoor learning and pedagogies
of transition between Foundation Stage and Year 1. In Waite, S. (ed.), *Children
learning outside the classroom: From birth to eleven*. (s. 50-63). Sage.
- Wattchow, B., & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place. Outdoor education for a changing
world*. Monash University Publishing.

10.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Godkjenning av NSD

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i prosjektet friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse

Bakgrunn og formål:

Mitt navn er Eirik Sannæs og er masterstudent i «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø» ved Høgskulen på Vestlandet. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å se nærmere på friluftsliv som læringsarena og hvilke muligheter friluftslivfaget har for å utvikle elevers sosial kompetanser. For å finne ut av dette vil jeg reise på tur med en elevgruppe og observere dem. I tillegg vil jeg intervjuere elevene som var med på turen høre om deres refleksjoner om friluftsliv som læringsarena for utvikling av sosial kompetanse.

Hva innebærer deltakelsen?

Innsamlingen av dataen består av to deler. Først vil jeg observere elevene på en overnattingstur. Deretter vil jeg gjennomføre gruppeintervju med elevene som var med på tur. Spørsmålene vil ta utgangspunkt i friluftsliv som læringsarena og hvordan friluftsliv kan fremme sosial kompetanse. Under turen vil jeg være deltakende og observere. Når skal jeg intervjuere elevene vil jeg benytte meg av lydopptak. Tid og sted avtales nærmere sammen med deltakerne.

Hvem er ansvarlig?

Det er Høgskulen på Vestlandet som er behandlingsansvarlig institusjon.

Hege Randi Eriksen, professor ved Høgskulen på Vestlandet er prosjektansvarlig.

Hva skjer med informasjon om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen andre enn meg vil ha tilgang til lydopptakene og notater. Alle navn på personer og steder vil bli anonymisert og deltakerne vil ikke ha mulighet til å kjenner seg igjen. Etter planen er prosjektet ferdig i mai 2022 og da vil alle datamaterialer bli slettet.

Dine rettigheter

Du vil til enhver tid ha rett til å se hvilken informasjon jeg samler inn. I tillegg kan du også be om at informasjonen du uttrykker slettes slik at det ikke lenger er til stede. Opplever du at noen opplysninger om deg er feil, kan du gi beskjed og be forskeren rette dem. Du har også rett til å få en kopi av informasjonen vi bruker. Opplever du at opplysningen om deg behandles på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig, har du rett til å klage til Datatilsynet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen form for grunn. I tilfeller der deltaker trekker seg, vil alle informasjonen fra deltakeren straks bli slettet.

Mitt personvern

Opplysninger du uttaler vil kun bli tatt i bruk til å finne ut om friluftsliv er en læringsarena for å utvikle muligheter til å utvikle elevers sosiale kompetanser og mestringsfølelse. Informasjon vil ikke bli introdusert for andre og det er kun forsker som vil ha tilgang på informasjonen. Informasjon vil bli lagret på privat enhet for å unngå at andre ikke kan få tak i informasjonen om deg. I etterkant av intervjuet vil det gjennomføres en transkribering av intervjuet. Når prosjektet er avsluttet vil både lydopptak og transkriberingsdokumentet bli slettet. I prosjektet vil du bli anonymisert og du vil ikke kunne bli kjent igjen i denne masteroppgaven.

Hvor kan jeg finne ut av mer?

Hvis du har spørsmål om prosjektet, kan du ta kontakt med meg på telefon: 95036825 eller e-post: eirik.sannaes@gmail.com. Du kan også kontakte prosjektansvarlig: Hege Randi Eriksen på telefon: eller e-post: Hege.Randi.Eriksen@hvl.no.

Her får du også kontaktopplysninger til personvernombudet ved Høgskulen på Vestlandet:

Navn: Trine Anikken Larsen

Tlf:

E-post: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Informasjon om deg vil bli kun bli behandlet hvis du godkjenner og du skriver under på samtykke til å delta i prosjektet.

Jeg håper du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt

Mvh Eirik Sannæs

Samtykke til deltakelse i prosjektet

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og ønsker å delta

(Signatur og dato)

Vedlegg 2: Observasjonsguide

Observasjonsguide

Hva er aktiviteten? <ul style="list-style-type: none">- Hva slags arbeidsoppgaver?	Handling <ul style="list-style-type: none">- Hva gjør gruppene?- Fordeling av arbeidsoppgaver- Hvordan er omstendighetene rundt?- Hvor foregår handlingen?	Hvordan erfarer elevene sosiale ferdigheter? <ul style="list-style-type: none">- Hvordan kommuniserer dem?- Hvordan er samarbeidet?- Hvordan støtter dem lagkamerater?- Viser elevene empati?	Annet <ul style="list-style-type: none">- Hvordan engasjerer elevene seg?- Hvordan motiverer elevene andre elever?

Intervjuguide til elevene – masteroppgave

Denne intervjuguiden tar utgangspunkt i elevers erfaringer om friluftsliv i skolen. Jeg har valgt å gjennomføre fokusgruppeintervju. Oppfølgingsspørsmål til informantene vil kun bli tatt i bruk underveis i intervjuene for å få mer utfyllende informasjon om temaet hvis det er behov.

Problemsstilling:

Hvilke refleksjoner har et utvalg elever på videregående skole om bruk av friluftsliv som læringsarena for å utvikle sosial kompetanse?

Tema: Erfaringer om friluftsliv

- 1) Hva legger dere i begrepet friluftsliv?
- 2) Hvilke verdier har friluftsliv for dere?
- 3) Hva er positivt/negativt med friluftsliv?

Tema: Friluftsliv i skolen

- 1) Hva er deres erfaringer med å ha friluftsliv i skolen?
- 2) Er det noe som skiller friluftslivfaget ut fra andre skolefag, hva eventuelt?
- 3) Hva slags læring tror dere friluftsliv kan skape?
- 4) Skulle dere ønske at det var mer friluftsliv i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 5) Tror dere undervisning i friluftsliv kan være til hjelp for å mestre andre skolefag
Hvordan evt.?

Tema: Sosial kompetanse

- 1) Hvordan kan friluftsliv brukes som læringsarena for å utvikle mestringsfølelse?
- 2) På hvilke måter tenker dere friluftsliv kan være en arena for å utvikle sosiale kompetanser?
- 3) Har mestring og/eller sosiale kompetanser vært temaer dere har erfart når dere er på tur? Hvis ja, hva gjorde dere?

Tema: Veien videre

- 1) Hva tenker dere om friluftslivet plass i skolen? Bør det prioriteres mer/mindre?
- 2) Har du noe annet du ønsker å trekke frem?

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

650341

Prosjekttittel

Friluftsliv - en læringsarena for å utvikle sosial kompetanse

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Randi Eriksen, Hege.Randi.Eriksen@hvl.no, tlf: 91336426

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eirik Sannaes, eirik.sannaes@gmail.com, tlf: 95036825

Prosjektperiode

05.08.2021 - 15.06.2022

Vurdering (2)

13.02.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 02.02.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.02.2022. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Karin Lillevold
Lykke til videre med prosjektet!

30.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 30.08.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Lykke til med prosjektet!